



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2017- 2019

**Diseño y pilotaje de una prueba de
comprensión escrita
de nivel A2**

Paula Barba Buri

Trabajo final de máster
Dirigido por la Prof.^a Rocío Cuberos

Julio de 2019

RESUMEN

Evaluar la comprensión escrita de una lengua extranjera implica medir las capacidades del estudiante al enfrentarse al texto y comprenderlo en una lengua en proceso de aprendizaje. A menudo el profesor no encuentra el instrumento apropiado que cumpla con los objetivos propuestos y los requisitos de calidad en la evaluación. Por este motivo, el presente proyecto tiene como objetivo explorar las posibilidades del diseño de una prueba de comprensión escrita para el nivel A2 siguiendo los requisitos de calidad (validez y fiabilidad). Para ello, se diseñó una prueba con la finalidad de determinar si un grupo de estudiantes había alcanzado el nivel A2. Posteriormente, la prueba se administró a una clase de español del nivel 3 de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en Quito. Se analizaron los datos obtenidos, mediante los resultados y las notas de los ítems, con el propósito de descubrir si el instrumento cumplía con los requisitos de una evaluación de calidad. Los resultados del pilotaje sugieren que la prueba precisa de algunas modificaciones para llegar a ser válida, especialmente con respecto a la redacción de los ítems.

Palabras clave: comprensión escrita, evaluación, análisis del ítem, nivel A2.

ABSTRACT

Assessing reading comprehension in a foreign language implies measuring the student's abilities when they have to face the text and understand it in a language that is in the process of being acquired. Often teachers do not find the appropriate instruments to achieve the proposed objectives and to meet quality requirements in the evaluation. For this reason, this project explores the possibilities of designing a reading comprehension test for level A2 within quality assessment standards. Therefore, a test was designed to determine if a group of students had achieved level A2. This test was administered to a level 3 Spanish class at Universidad Católica del Ecuador in Quito. Then, the data obtained through the results and the notes of the items were analyzed in order to determine if the test met the requirements of quality. The results of the pilot project suggest this instrument requires some modifications in order to be valid especially with regards to the wording of the instructions and the items themselves.

Keywords: reading comprehension, evaluation, analysis of items, level A2.

AGRADECIMIENTOS

Mediante este espacio quiero agradecer a las personas que me han acompañado durante este tiempo de aprendizaje: a mi marido, a mis hijos, a mis compañeros de trabajo en la PUCE, a mis amigos y a mis estudiantes, por haberme apoyado en la realización de este proyecto.

De manera especial a mi tutora, la doctoranda Rocío Cuberos Vicente, por su disponibilidad y apoyo, no solo con sus conocimientos sobre didáctica y evaluación, sino también por todas sus correcciones en la elaboración de este Trabajo final de máster.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1 <i>La comprensión escrita en hablantes de lengua extranjera</i>	3
2.1.1 Los objetivos de las CE en el nivel A2	4
2.2 <i>La evaluación de la comprensión escrita</i>	8
2.2.1 Instrumentos para evaluar la comprensión escrita	9
2.2.2 El análisis del ítem	12
2.3 <i>Tipos de ítems aplicados en la prueba</i>	13
2.3.1 Ítems de selección múltiple	14
2.3.2 Verdadero / Falso o dicotómicos.....	15
2.3.3 Relacionar o emparejar <i>Matching</i>	15
2.4 <i>Los exámenes oficiales A2</i>	15
2.4.1 El <i>DELE</i> A2	16
2.4.2 El <i>Siele</i>	16
2.5 <i>Criterios para seleccionar los textos</i>	17
2.5.1 La parrilla elaborada por el <i>DUTCH CEFR Construct Project</i>	18
3. OBJETIVOS.....	21
4. METODOLOGÍA	22
4.1 <i>Diseño y objetivos de la prueba</i>	22
4.2 <i>Especificaciones de la prueba y selección de textos</i>	23
4.3 <i>Las tareas</i>	26
4.3.1 Tarea 1	27
4.3.2 Tarea 2.....	28
4.3.3 Tarea 3	29
4.3.4 Tarea 4.....	30
4.4 <i>Participantes</i>	31
4.4 <i>Análisis de la prueba</i>	32
5. PILOTAJE.....	34
5.1 <i>Administración de la prueba</i>	34
5.2 <i>Análisis de datos</i>	35
5.2.1 Calificación de la prueba	35
5.2.2 Análisis cuantitativo según la teoría de respuesta al ítem	36
5.3 <i>Valoración general de la prueba</i>	42
5.3.1 <i>Discusión</i>	42
6. CONCLUSIONES	44
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
8. ANEXOS.....	49

<i>ANEXO 1: SIELE A2 Modelo de tarea 2 (A2). Prueba de comprensión de lectura.....</i>	<i>49</i>
<i>ANEXO 2: Prueba de comprensión escrita (completa).....</i>	<i>53</i>
<i>ANEXO 3: Especificación de los ítems, clave y justificación de las respuestas.....</i>	<i>59</i>
<i>ANEXO 4: Syllabus del curso del nivel 3.....</i>	<i>63</i>

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1: OBJETIVOS Y ACTIVIDADES DE CE. (MCER 2002, 4.4.2.2, p. 71) ERROR! NO S'HA DEFINIT EL MARCADOR.	
ILUSTRACIÓN 2: DIAGRAMA DE LAS DESTREZAS DE LA LENGUA. DIEZ DE LA CORTINA, (2015, p. 3)	6
ILUSTRACIÓN 3: CUADRO DE LOS ELEMENTOS QUE ABARCA EL CONCEPTO DE UTILIDAD DE BACHMAN Y PALMER. BORDÓN (2006, TOMADO DE GARCÍA 2016, p. 29).	10
ILUSTRACIÓN 4: PARRILLA DEL DUTCH CEFR CONSTRUCT PROJECT. FIGUERAS Y PUIG (2013, p. 75)	19
ILUSTRACIÓN 5: DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PRUEBA DE CE.	24
ILUSTRACIÓN 6: CONTENIDOS GENERALES DE LOS TEXTOS DE LA PRUEBA	26
ILUSTRACIÓN 7: CARACTERÍSTICAS Y DESCRIPCIÓN DEL TEXTO DE LA TAREA 1.....	27
ILUSTRACIÓN 8: CARACTERÍSTICAS Y DESCRIPCIÓN DEL TEXTO DE LA TAREA 2.....	29
ILUSTRACIÓN 9: CARACTERÍSTICAS Y DESCRIPCIÓN DEL TEXTO DE LA TAREA 3.....	30
ILUSTRACIÓN 10: CARACTERÍSTICAS Y DESCRIPCIÓN DEL TEXTO DE LA TAREA 4.....	31
ILUSTRACIÓN 11: INFORMACIÓN DE LOS PARTICIPANTES	32
ILUSTRACIÓN 12: TABLA DE CALIFICACIÓN DE LAS TAREAS Y DE LA PRUEBA.....	35
ILUSTRACIÓN 13: RESULTADOS DE LA TAREA 1	36
ILUSTRACIÓN 14: RESULTADOS DE LA TAREA 2.....	37
ILUSTRACIÓN 15: RESULTADOS DE LA TAREA 3.....	39
ILUSTRACIÓN 16: RESULTADOS DE LA TAREA 4.....	41

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad compleja, interactiva y creativa. Se trata, a grandes rasgos, de un proceso cognitivo que origina una interacción entre el lector y el texto. Mediante esta práctica, no solamente disfrutamos de la literatura y cultura, sino que accedemos a conocimientos pedagógicos e informaciones importantes como: documentos, instrucciones, horarios, cartas, por nombrar algunas. Cassany, en su conferencia sobre Prácticas letradas contemporáneas (2009), menciona que, si miramos nuestro entorno con una mirada etnográfica, notaremos que estamos rodeados de textos de muy variado tipo y finalidad, pues leemos cuando compramos un billete de tren, buscamos direcciones, queremos elegir alimentos en el supermercado, etcétera. Visto así, diferenciamos nuestro acercamiento a la lectura por razones de estudios, por placer o por necesidad.

En el caso específico de la comprensión escrita de una lengua extranjera nos enfrentamos a descifrar un nuevo código lingüístico, algunas veces, también a una nueva grafología, a comprender textos mediante estructuras lingüísticas nuevas, a un léxico desconocido y conocimientos socioculturales diferentes. En esta práctica se presentan las necesidades que nombra Cassany (2008): el procesamiento del código, la construcción del significado y finalmente el desarrollo de la actividad cognitiva; en los pasos como lo distingue Gray's (1960, citado por Alderson, 2005, pp.7-8): *reading 'the lines'*, *reading 'between the lines'* and *reading beyond the lines'*. Por tales razones, como docentes buscamos estrategias para favorecer al proceso de comprensión escrita de los estudiantes y lograr una evaluación que guíe eficientemente el desarrollo de esta habilidad; de esta manera, el objetivo del presente Trabajo final de máster es el diseño y el pilotaje de una prueba de evaluación de la comprensión escrita para el nivel A2. Para ello, empezamos con una revisión de la bibliografía sobre el proceso de la comprensión escrita y su evaluación. Seguidamente, describimos la elaboración de una propuesta de prueba destinada a un grupo meta. Luego, reseñamos el pilotaje de esta prueba y, posteriormente, analizamos los resultados. El trabajo queda estructurado en seis capítulos que detallamos a continuación.

El capítulo 2 presenta la revisión bibliográfica de conceptos concernientes a la comprensión escrita y su evaluación. Primeramente, definimos la comprensión escrita y los procesos de comprensión; luego, abordamos los conceptos fundamentales de la evaluación en general y la evaluación de la comprensión escrita en particular. Después, describimos los tipos de diseño de

pruebas que utilizamos en esta evaluación. Continuamos con la definición del nivel A2 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002)¹. El capítulo concluye con la descripción de dos pruebas certificativas de A2.

El capítulo 3 describe el objetivo general de la prueba, los subobjetivos que se desprenden de él y las preguntas a las que se trata de dar respuesta a partir de la elaboración de la prueba y de su pilotaje.

El capítulo 4 explica el proceso metodológico que hemos seguido para elaborar la prueba. Tratamos sobre los componentes de su diseño, los objetivos de aprendizaje que pretende evaluar, y a partir de los cuales fue diseñada; a continuación, consideramos la utilidad de la prueba. Proseguimos con las especificaciones, pasamos a la selección de los textos que nos sirven para la evaluación; después, detallamos las tareas que conforman la prueba y finalizamos con la explicación del proceso de análisis de los ítems.

El capítulo 5 recoge todos los aspectos relativos al pilotaje de la prueba, el procedimiento de recogida de datos, la aplicación del instrumento, y concluimos con el análisis de los resultados obtenidos y la discusión.

El capítulo 6 expone las conclusiones derivadas del análisis de datos y su relación con las preguntas que nos planteamos al inicio del trabajo. Asimismo, relatamos las limitaciones del trabajo, finalmente, proponemos posibles modificaciones que se harían en caso de tener la oportunidad de mejorar la prueba en un nuevo pilotaje.

¹ A pesar de ser conscientes de que hay una ampliación (*Companion Volume with new Descriptors*, 2018, disponible en <https://bit.ly/2YDZE8R>) del MCER, trabajaremos con la versión del 2002, principalmente porque los descriptores del nivel A2 en lo referente a comprensión escrita no se han modificado.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo nos adentramos en una revisión bibliográfica de los conceptos que manejaremos a lo largo del trabajo. Empezamos con la definición de la comprensión escrita (CE), luego, definimos las características de esta destreza en el nivel A2 y sus textos según el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002, en adelante, MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006, en adelante, PCIC). Después, pasamos a la revisión de los procesos utilizados para alcanzar una CE exitosa. Seguidamente, abordamos el significado de la evaluación para posteriormente enfocarnos en la evaluación de la CE, proseguimos con los tipos de diseños de ítems que hemos elegido para la evaluación objetiva, continuamos con la descripción de dos pruebas que actualmente se utilizan para certificar el nivel A2, a partir de las cuales elaboramos la nuestra. Concluimos con los criterios para seleccionar los textos para la prueba.

2.1 La comprensión escrita en hablantes de lengua extranjera

Iniciamos definiendo la destreza de la CE, para ello, nos referimos al *Diccionario de Términos clave de ELE* (Martín Peris, et al., 2008, en adelante, *DTCE*) que la describe así:

... es una de las denominada destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal...

A partir de esta definición, en este trabajo entendemos la lectura como un proceso metacognitivo, en el cual el lector interactúa con una información de entrada y la interioriza en el proceso de comprensión, de acuerdo con sus conocimientos y sus experiencias culturales y sociales. En el plano de la enseñanza de lengua extranjera (LE), en lo relativo a las actividades que implica la lectura, el MCER enumera los objetivos para los que lee el usuario de la lengua, entre estos encontramos: disponer de una orientación general, obtener información, seguir instrucciones o por placer. Según el PCIC, entre los objetivos que debe alcanzar el usuario básico A2, consta: “llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas.” (Apartado 1.1 del PCIC). Partimos, entonces, de que el estudiante que termina el A2 podrá comprender y utilizar la lengua cotidiana y de uso frecuente relacionada con sus necesidades inmediatas y con un léxico de su entorno. En el mismo documento, en el apartado

1.3, con referencia a las descripciones generales del nivel A2, se menciona que los alumnos podrán enfrentarse a textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla como folletos, avisos, formularios, etc. Además, pueden procesar dichos textos identificando las palabras y frases clave de esta manera pueden captar la idea principal y los cambios de tema. Necesitan frecuentemente reformulaciones, repeticiones y se sirven de apoyos visuales para asegurar la comprensión. Enfocándonos en los contenidos del mismo apartado 1.3.3 de la versión online del PCIC encontramos la siguiente lista con las características que presentan los textos tanto orales como escritos:

- Son relevantes para las situaciones descritas en los objetivos generales.
- Tienen una estructura clara y sencilla, tanto formal como conceptualmente.
- La información que contienen es concisa y explícita, por lo que solo requiere un esfuerzo moderado de interpretación y de inferencia.
- Su comprensión no requiere mucha familiaridad con una cultura extranjera.
- Cuando son escritos, están presentados en un formato accesible, preferiblemente impresos; y cuando son orales, con poca distorsión acústica, con pronunciación estándar o próxima a la estándar y emitidos a una velocidad lenta y con redundancia.

(Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm)

2.1.1 Los objetivos de las CE en el nivel A2

El MCER especifica los objetivos de la comprensión escrita de acuerdo con las necesidades de los estudiantes en el nivel A2. Entre ellos detalla que: en cuanto a leer correspondencia lo hace en tipos básicos de cartas de uso habitual, breves y sencillas sobre temas cotidianos; en la lectura para orientarse puede localizar información específica en material escrito de uso cotidiano, además, comprende señales y letreros que encuentra en lugares públicos. Para buscar información y argumentos los identifica en material sencillo como cartas o artículos breves de periódicos que describen hechos determinados. Para leer instrucciones, las comprende si están expresadas en un nivel de lengua sencillo. En la Ilustración 1, tomada del apartado 4.4.2.2 del MCER observamos las actividades de lectura y de lo que es capaz el aprendiz de LE en el nivel A2, en esas actividades y objetivos basamos nuestra selección de microdestrezas² que evaluamos en la prueba (véase apartado 4.1).

² La destreza lingüística de la comprensión escrita consta de algunas microdestrezas que van en función del nivel del alumno y de los objetivos específicos del curso, de acuerdo con estos la evaluación de la CE puede centrarse en algunas microdestrezas. *DTCE* (2008).

Ilustración 1: Objetivos y actividades de CE (MCER 2002, 4.4.2.2, p. 71)

El usuario de la lengua puede leer:

- para captar la idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones, etc.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Comprensión de lectura en general.
- Leer correspondencia.
- Leer para orientarse.
- Leer en busca de información y argumentos.
- Leer instrucciones.

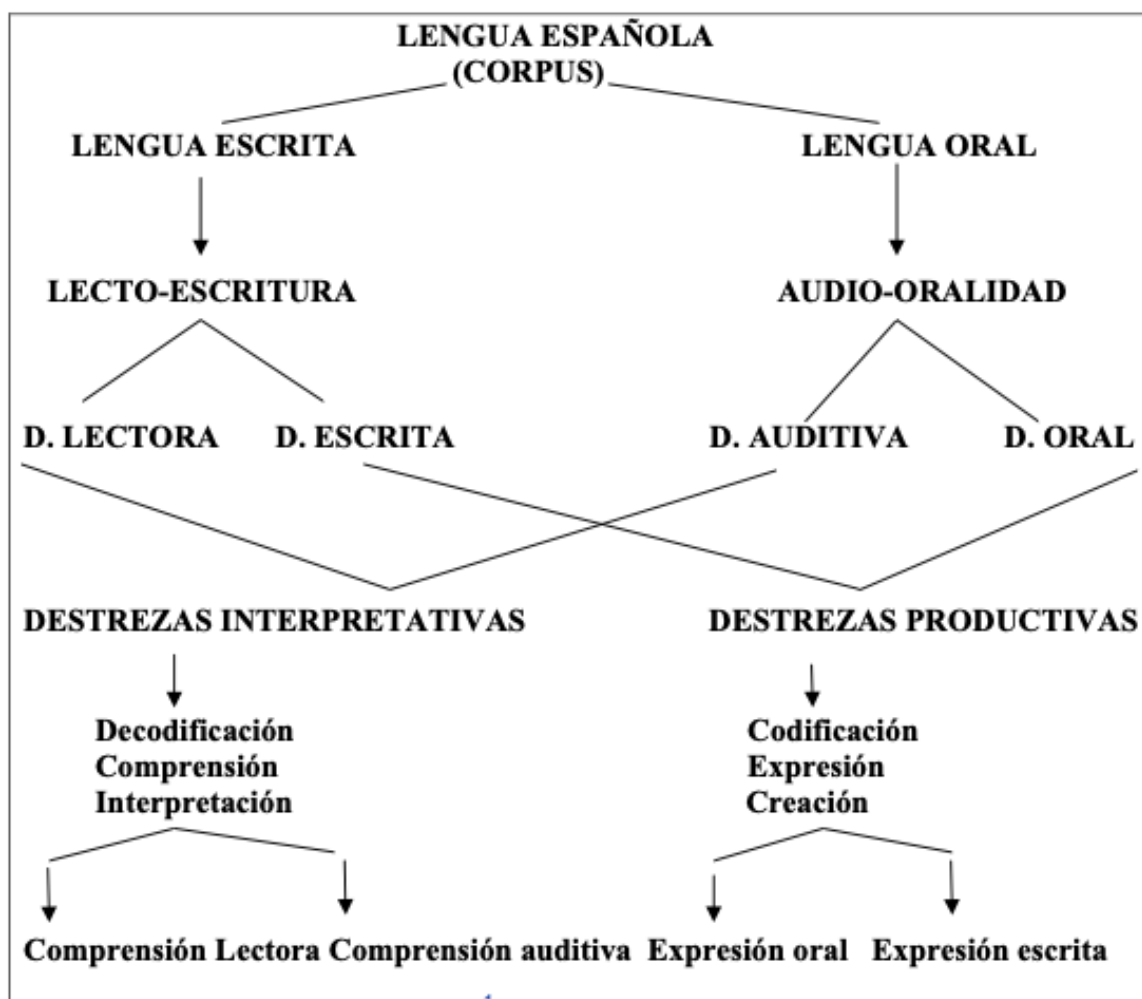
Con respecto a los objetivos y las actividades, Figueras y Puig (2013) mencionan que las tareas que se propongan en un instrumento de medición deberán poder evaluar distintas microdestrezas, las autoras se refieren específicamente a seis de ellas en la CE:

comprender la idea general del texto, comprender las ideas generales y distinguirlas de las secundarias, inferir significado a partir del contexto que ofrece el propio texto, identificar detalles e información específica incluida en el texto, determinar la función comunicativa y la tipología del texto, y reconocer la actitud o intención del autor al escribir el texto (p. 65).

2.1.2 Los procesos para la CE en la LE

Debido que al hablar de una LE estamos refiriéndonos a un proceso de comunicación con distintas funciones, el MCER dentro de las actividades de la lengua distingue las habilidades de expresión y de comprensión como procesos netamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción; sin embargo, los utiliza de forma aislada en el uso que se da en la lengua; así, dentro de la expresión está hablar y escribir; y en la comprensión: leer y escuchar (MCER, 2002). En los estudios de LE se han dividido estas habilidades lingüísticas en interpretativas (comprensión) y productivas (expresión), como lo podemos observar en el diagrama de la Ilustración 2.

Ilustración 2: Diagrama de las destrezas de la lengua. Díez de la Cortina, (2015, p. 3)



Al hablar del desarrollo y revisión de la destreza de comprensión, Neuner (1981) menciona que hemos sido acostumbrados a mirar el proceso de comprensión como pasivo y receptivo pero su función va más allá al elegir, ordenar e interpretar información recibida. Explica que elegimos la información que nos parece necesaria e importante, la ordenamos por contenidos que se dan en las distintas situaciones y funciones de comunicación como, por ejemplo, un horario lo ordenamos según su finalidad en información de recorridos de bus, de entrada y salida de vuelos, de tren, etc. Finalmente, la interpretamos conforme con nuestra experiencia y conocimientos predeterminados de un tema. Por lo tanto, en el proceso de lectura de LE intervienen tanto los conocimientos lingüísticos adquiridos de la L1 y de otras lenguas aprendidas como los conocimientos socioculturales del lector. Es decir, nos predisponemos a leer un texto con una carga de conocimientos y experiencias sobre el tema, el contexto y la lengua, así se da una interacción entre el texto y la experiencia del lector.

Ahora bien, Bernhardt (1991, citado en Bordón, 2000) señala que para que una evaluación de la CE tenga éxito, esta debe ser integradora, debido a que existirán lectores aprendices de LE que se apoyarán en diferentes procedimientos de comprensión, por ello, es recomendable para la elaboración de las pruebas de CE tomar en cuenta las orientaciones de lectura en la selección de los textos, de acuerdo a los objetivos alcanzados en el nivel de LE y de los ítems que componen una prueba. Con esta finalidad, revisamos a continuación una serie de modelos de lectura que nos orientaron en la selección de textos y en el diseño de ítems.

Empezamos refiriéndonos a Cassany (2008), quien señala que el aprendiz al leer recurre a tres aproximaciones de la lectura. La primera es la lingüística o procesamiento del código al comprender el nuevo sistema de escritura, el léxico y las estructuras sintácticas; desde esta perspectiva “el significado está en el texto, en sus palabras, en la suma del valor semántico de cada palabra que lo compone. Leer es una operación gramatical y léxica: es descodificar.” (p. 16). La segunda es la psicolingüística entendida como la construcción del significado al interpretar el texto y no solo descodificarlo, de esta manera “leer requiere aportar los significados que el texto presupone, pero no detalla (...) leer entre líneas” (p. 18). En ese momento, intervienen los conocimientos previos del lector y los procesa durante la lectura del texto una y otra vez, dándose la interacción entre el lector y el texto, por ejemplo, al inferir el significado de frases hechas según el contexto. Finalmente, la tercera es la sociocultural, desde esta perspectiva cualquier discurso consta de contenido e ideología y la acción de leer requiere comprender ambos. Visto así, existe una diversidad de interpretaciones al tomar una postura con respecto a un hecho, un comportamiento o la intención del autor y juzgarlo dentro de la dimensión sociocultural de la lengua meta (LM). Al alcanzar estas tres perspectivas podemos decir que hemos alcanzado tres niveles de comprensión de lectura: el literal, el inferencial y el crítico metacognitivo.

En un sentido similar, se habla de tres interpretaciones para llegar a la comprensión, entre las que encontramos: la técnica del *Bottom-up*, el *Top-down* y la interactiva. La primera, también conocida como modelo ascendente –centrado en el texto– surgió en los años sesenta Gough (1972 citado en Alderson 2005). Siguiendo a Alderson (2005), “en ella el proceso lector se inicia en el texto y va del reconocimiento de las letras al texto.” (p. 17). Esta técnica fue asociada con el behaviorismo y sus métodos audiolingüe y audiovisual, ya que, para la comprensión del texto, el lector partía de la identificación del estímulo gráfico de la letra al asociarlo con el fonema como unidad mínima para estructurar el sistema de la lengua. En este enfoque, según Alderson (2005) el lector es un decodificador pasivo de letras, palabras y estructuras hasta llegar

al texto completo. La segunda técnica del *Top-down* o el modelo descendente –centrado en el lector– Goodman, (1969; 1982, citado en Alderson, 2005) surgió en los años setenta y principios de los ochenta. Toma en cuenta los conocimientos previos del lector para el entendimiento del texto; a partir de estos, se formula hipótesis sobre el significado para luego comprobarlas durante el desarrollo de la lectura, para ello, parte de sus conocimientos sobre el texto y el contexto. En esta técnica, el lector es un sujeto activo en el proceso de la lectura. Bajo este enfoque, Goodman (1982, citado en Alderson, 2005, p. 17) denomina a la lectura “*a psycholinguistic guessing game*” donde el lector hace uso de tres niveles de la lengua en el texto: el grafológico, el sintáctico y el semántico, y de esta manera predecir el significado de lo que está leyendo: “Un diálogo entre el lector y el texto, donde el conocimiento previo tienen mayor importancia sobre el conocimiento lingüístico.” (Wallance, 1999, p. 40). La tercera es la interpretación interactiva –orientado al lector y al texto simultáneamente– Rumelhart (1977, citado en Van Esch, 2010, p. 276). En el modelo de Rumelhart, se incorporan mecanismos de retroalimentación que le permitan al lector fuentes de conocimiento tanto lingüístico como del contexto. Un lector con dificultad en el reconocimiento de palabras (procesamiento de orden inferior) puede tener en cuenta factores contextuales, ya que ellos proveen fuentes adicionales de información (efectos de contexto), donde el lector, además de decodificar el texto, lo combina con sus experiencias previas para una mayor comprensión. (Alderson y Bachman, 2005).

Existen otras propuestas, dentro de ellas nombraremos el modelo interactivo compensatorio de Stanovich (1980) llamado así, debido a que el lector se puede apoyar en la fuente de conocimiento mejor desarrollada en su experiencia con la CE desde su L1; esta propuesta no se decanta por ninguna de las tres anteriormente explicadas, sino que utiliza la más apropiada de acuerdo con la necesidad de comprensión que se presente en el texto. Otra es la propuesta que señala la importancia del input visual (Samuel y Kamil, 1988) para mejorar y apresurar la CE. Esta propuesta la veremos utilizada sobre todo en la elaboración de los ítems de las pruebas para el nivel A2, donde los textos procuran conservar la apariencia visual de la tipología auténtica de los textos con la que están acostumbrados los estudiantes a leerlos en su L1 (véase apartado 4.3 sobre la especificación de las tareas).

2.2 La evaluación de la comprensión escrita

Bachman y Palmer (2012) describen la evaluación como “una recogida sistemática de información, que involucra la emisión de juicios y toma de decisiones a partir de la información

recopilada.” (p. 21). En este trabajo nos referimos a la evaluación como un proceso didáctico que, a partir de los resultados obtenidos en la prueba, nos ayuda a inferir sobre la capacidad de CE de los estudiantes.

La evaluación se clasifica dependiendo de su propósito como: inicial, diagnóstica, continua, formativa, sumativa, final y certificativa o acreditativa (Figueras y Puig, 2013) Para los fines propuestos, nos limitaremos a definir la evaluación final y la certificativa por ser de las que nos ocuparemos para el diseño de la prueba (véase apartado 4.2).

La evaluación final se enfoca en los resultados del proceso de aprendizaje al concluir el curso, no necesariamente debe valorar la información que se derive de evaluaciones parciales realizadas a lo largo del curso. Este tipo de evaluación puede o no tener una función certificativa o acreditativa (Figueras y Puig, 2013). Por su parte, la evaluación certificativa o acreditativa se enfoca en el resultado y no en el proceso de aprendizaje, “es decir, una serie de decisiones y medidas que desembocan en un certificado, llevado a la práctica a través de un instrumento llamado examen” Vázquez (2008, citado en Otero, 2014, p. 567).

En la CE no podemos observar directamente el producto del estudiante al leer, a diferencia de la expresión e interacción oral y escrita, por ello, es imperativo aplicar el instrumento adecuado que en este caso son el texto y los ítems para evaluar esta comprensión, en pos de alcanzar la validez y la fiabilidad (Bordón, 2000). Bordón sostiene que, a pesar de que en el método comunicativo se evalúan las destrezas en conjunto, es conveniente calificar la CE del estudiante presentando la destreza de forma aislada, por razones de que es más operativo a efectos de resultados: “Las pruebas de comprensión lectora son las que mejor se adaptan a este tipo de tratamiento, ya que la interpretación de textos escritos no requiere de la intervención de otra destreza.” (Bordón, 2000, p. 112).

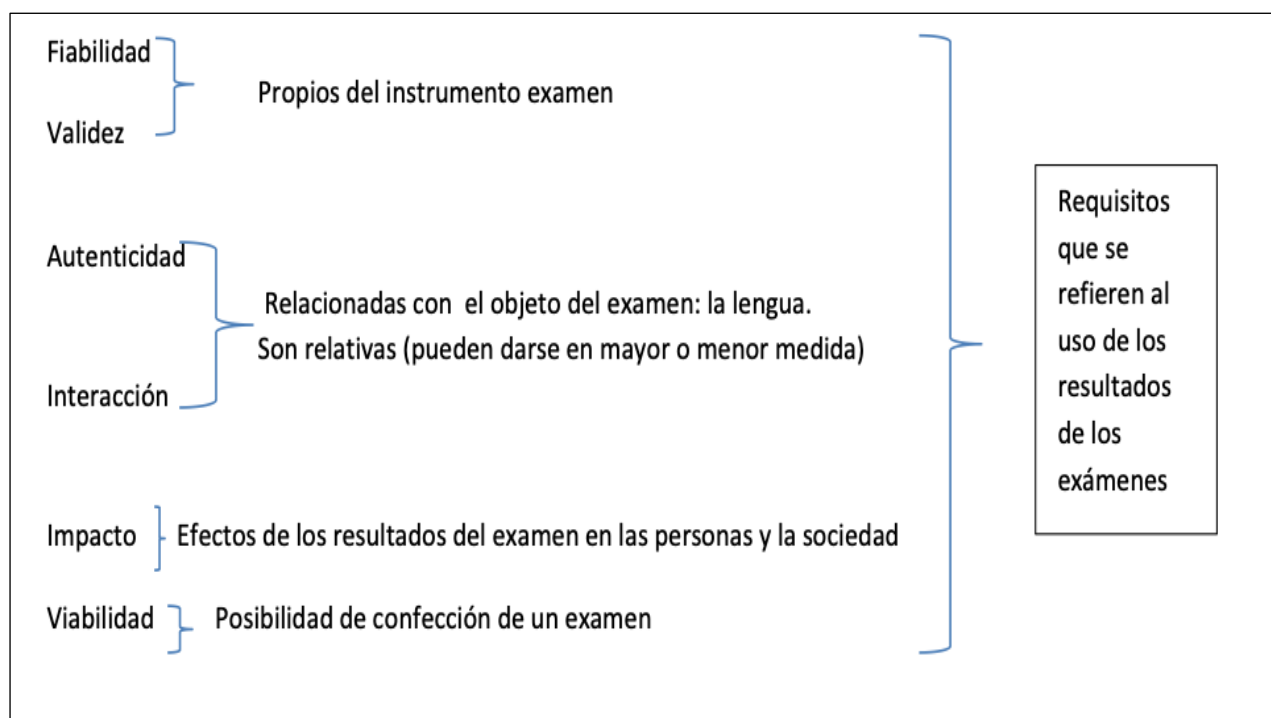
2.2.1 Instrumentos para evaluar la comprensión escrita

Los instrumentos para evaluar la comprensión, tanto escrita como oral, difieren con respecto a los de la evaluación de otras destrezas, como la expresión, en que estos instrumentos están enfocados en las técnicas de corrección objetiva y en las otras destrezas en la corrección subjetiva. El DTCE en su entrada sobre ítem de prueba objetiva señala que en este tipo de pruebas el corrector no debe tomar ningún tipo de decisión en la valoración de las respuestas, porque ya se han establecido cuáles son las respuestas correctas para asignar una puntuación. Mientras que, como lo explican Figueras y Puig (2013) en las pruebas de corrección subjetiva, el examinador, en función de unos criterios fijados con anterioridad, asigna un valor a la

actuación que evalúa. Sin embargo, las pruebas de corrección objetivas han sido criticadas debido a que su validez depende de la elaboración de los ítems, por lo tanto, estos deben presentar opciones que efectivamente evalúen los objetivos de la prueba.

En cuanto al diseño de un instrumento de evaluación, Bachman y Palmer (2006) plantean el concepto de utilidad que engloba todas las características que debe reunir cualquier prueba de evaluación: fiabilidad, validez del constructo, autenticidad, interactividad, impacto y practicidad. Vamos a especificar cada uno de ellos, ya que estos aspectos son los que guían la creación del instrumento de evaluación de este trabajo (véase apartado 4.1 del diseño u objetivos de la prueba), en particular, la validez será puesta a prueba en el pilotaje (véase apartado 5.2). A continuación, en la Ilustración 3 quedan recogidos estos elementos, que a la vez también sirven como requisitos para referirnos al uso de los resultados de los exámenes en la valoración general de la prueba, como se aprecia en el apartado 5.2.3.

Ilustración 3: Cuadro de los elementos que abarca el concepto de utilidad de Bachman y Palmer. Bordón (2006, tomado de García 2016, p. 29)



La fiabilidad (en inglés, *reliability*) trata sobre la consistencia de medida, es decir, una prueba debe arrojar los mismos resultados con un mínimo de error, a pesar de ser aplicada en lugares, momentos y/o con examinadores diferentes: “si los candidatos volvieran a responder a la prueba mañana, después de haberla hecho hoy, ¿obtendrían el mismo resultado? (Asumiendo que su

habilidad no hubiera cambiado).” (Alderson, Clapham y Wall, 1998, p. 275). La validez (en inglés, *validity*) se refiere a la adecuación de una prueba dada como medida de lo que se supone que debe medir, y siempre está relacionada con el propósito de la prueba. La autenticidad, según Bachman y Palmer, (2006) tiene que ver con la medida en que el desempeño de la tarea de la prueba se relaciona con un contexto de la vida real, en la que haga uso de la lengua. La interactividad es el grado de identificación entre la persona que hace la prueba y la prueba. Hay tres características que tienen mayor influencia sobre la interactividad: el conocimiento del tema, la competencia lingüística y la afectividad (Bachman y Palmer, 2006). El impacto trata de las consecuencias que tendrán los resultados de la prueba en el estudiante. Estas serán positivas o negativas, significativas o poco trascendentes. Finalmente, la practicidad que trata de la relación entre los recursos necesarios para tomar la prueba y los recursos disponibles, de esta manera, podemos saber qué tan factible es su realización. Una prueba no debería requerir más recursos de los que se disponen. En el caso de la evaluación de la CE hace referencia a tener en consideración la longitud y dificultad del texto, el tipo de ítems que se plantean y el tiempo del que disponen los candidatos a la prueba. Todos estos elementos deberían presentarse conjuntamente para lograr una evaluación eficiente.

Nos centramos en particular en la validez para determinar si la prueba realizada evalúa lo que pretende evaluar y si lo hace de forma correcta. Dentro de los procedimientos para asegurarnos la validez de la prueba de CE nos referimos a la validez del constructo³ por ser el medio utilizado para validar una prueba que evalúa “un aspecto del comportamiento humano que no puede medirse u observarse directamente. Ejemplos de constructos son la inteligencia, la motivación para un fin, (...) el dominio y la comprensión de lectura” Ebel y Frisbie (1991, citado en Alderson *et al.* 1998, p. 177). Por ello, con el objetivo de examinar la CE de acuerdo con el nivel de competencia, definimos las microdestrezas a ser evaluadas y a partir de ellas diseñamos la prueba y los criterios para calificarla. Bachman y Palmer (2011) indican que la validez del constructo en un examen de LE permite hacer, a partir del resultado, una generalización que se proyecta hacia el uso de la lengua en circunstancias ajenas a la prueba. Este tipo de validez, aplicado en el caso de los exámenes de CE en LE, desea conocer, a partir de los textos del examen, hasta qué punto el candidato puede realizar una lectura significativa y útil para entender los textos de la cultura de la LM.

Es importante en la elaboración considerar textos e ítems que midan de verdad lo que se pretende evaluar, por ejemplo, en la CE del nivel A2, según las actividades del MCER

³ El constructo, según Alderson *et al.* (1998, p. 21), es “un concepto psicológico que se deriva de una teoría de la habilidad que se evalúa.”

enumeradas en la Ilustración 1, el estudiante es capaz de leer para conseguir información específica; si queremos evaluar esta microdestreza, vamos a buscar un texto que se preste para ello y escribir ítems que ayuden a medir esta habilidad. Es aquí donde juega un papel fundamental la elaboración de los ítems, la selección tanto de los objetivos como de las microdestrezas a evaluar y los textos elegidos. Con respecto a la selección del constructo en la prueba de CE, resulta bastante útil la parrilla propuesta por el *DUTCH CEFR Construct Project*. Esta es una herramienta para la elaboración de pruebas e ítems, que nos guía en cuanto a los objetivos y contenidos a evaluar y, posteriormente, a validar la prueba. Esta parrilla la tratamos en el apartado 2.5.1 sobre los criterios para la selección de textos.

En cuanto al tema de la fidelidad en la prueba, existen tres enfoques para calcular la fiabilidad (Morales, 2007): la llamada fiabilidad *test – retest* que consiste en administrar la misma prueba dos veces al mismo grupo en un tiempo casi inmediato para que no haya ningún cambio en las capacidades del estudiante. Otra forma es la llamada fiabilidad paralela y consiste en administrar dos pruebas con las mismas características y casi idénticas al mismo grupo de participantes, este método es poco factible para Alderson *et al.* (1998), ya que es poca la probabilidad de realizar pruebas exactamente similares. Por ello, y dado a que es más común administrar la prueba una sola vez, los autores recomiendan la tercera que es la consistencia interna (*inter-item consistency*), esta es igual a la fiabilidad paralela, pero se utilizan las dos mitades de la prueba, para ello, los ítems deben ser similares y los estudiantes deben tener el tiempo suficiente para lograr responder la prueba completa. En nuestra prueba, por razones de tiempo y organización en las fechas de los cursos de la universidad, no fue posible aplicar ninguno de estos enfoques para medir la fiabilidad de la prueba.

2.2.2 El análisis del ítem

En nuestra prueba hemos recurrido al análisis del ítem para valorar la idoneidad de la prueba y la calidad de los ítems que la conforman. Alderson *et al.* (1998) señalan que:

“(...) tradicionalmente se calculan dos aspectos para cada ítem de corrección objetiva - el coeficiente de dificultad que mide el nivel de dificultad de un ítem y el índice de discriminación que mide hasta qué punto los resultados de un ítem individual se corresponden con los resultados de la prueba” (p. 81).

El coeficiente de dificultad (en adelante, CD) de un ítem representa el porcentaje de alumnos que lo contestan correctamente. Si hay 20 alumnos y 10 lo contestan correctamente, el CD del ítem es $10 / 20$, lo que corresponde al 50% (Alderson aconseja citarlo en porcentaje). Esta

medida indica a los redactores la dificultad del ítem. Si el porcentaje es muy bajo, como 2%, se trata de un ítem muy difícil, por lo contrario, si es muy alto, como 95%, el ítem es muy fácil. Los ítems que se acercan al 50% posibilitan la mayor gama de graduación entre estudiantes. Sin embargo, Alderson *et al.* (1998) menciona que son los responsables de la prueba los que se aseguran del nivel de dificultad delimitando la franja de porcentaje apropiada para los ítems y dejando como válidos los que se encuentren dentro de ella.

El índice de discriminación (en adelante ID) distingue entre los aciertos en los ítems que han respondido los alumnos de mayor calificación y los que han obtenido menor calificación. Es de esperar que los alumnos que obtienen mayor calificación respondan correctamente a un mayor número de ítems, en relación con los que obtienen menor calificación. Si no es así, algo no funciona bien con el ítem. Para explicarlo mejor, se colocan en orden de mayor a menor los resultados de los ítems, el estudiante que obtuvo mejor calificación será el primero y el último, el que obtuvo la peor. Se divide la tabla de calificaciones en tres franjas (en nuestro análisis dividido por colores (véase Ilustraciones 13 - 16 del apartado 5.2.2); la primera contiene a los participantes que obtuvieron las mejores notas y la última a los que obtuvieron las menores. Tanto la primera como la última franja deben tener el mismo número de participantes. Por ejemplo, una tabla de 17 estudiantes se dividirá la primera franja con seis (las notas más altas) la del centro tendrá cinco estudiantes y la tercera franja nuevamente seis (las menores notas). Se puede dar también el caso de que suceda lo contrario, es decir, que los alumnos con menores notas obtengan mayores aciertos en los ítems, entonces tendríamos un porcentaje negativo. En este caso algo no funcionaría bien con el ítem. En el apartado 5.2.2 observamos el análisis cuantitativo de nuestra prueba según la teoría de respuesta al ítem.

2.3 Tipos de ítems aplicados en la prueba

Los ítems para las tareas que se aplican en la prueba de este trabajo fueron elegidos de acuerdo con la tipología de los ítems que son parte de las tareas para evaluar la CE en los exámenes oficiales en el nivel A2. Esto se debe a que la mayoría de los estudiantes de español en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (en adelante, PUCE) al final de los cursos muestran interés en realizar el examen para la obtención del Diploma de español lengua extranjera (DELE) o el Diploma del Servicio Internacional de Evaluación de español lengua extranjera (Siele), por esta razón, los exámenes aplicados a mediados y finales de cada curso tienen una estructura de tareas más o menos similares a las de estos exámenes oficiales. En el apartado 2.4 comentamos la estructura y contenidos de las pruebas de CE para el DELE y el Siele. A continuación, veremos los tres tipos de ítems de respuesta cerrada que elegimos para la prueba.

2.3.1 Ítems de selección múltiple

Alderson (2005) señala que no existe un método mejor para evaluar la CE, sin embargo, aconseja aplicar las pruebas de corrección objetiva, en especial los ítems de selección múltiple, por razones de conveniencia y eficiencia para facilitar la corrección y calificación.

Como lo mencionamos anteriormente, este tipo de ítems es el más utilizado para evaluar la capacidad de comprensión tanto oral como escrita; así como el uso de la lengua, debido a que les permite a los examinadores “controlar la gama de posibles respuestas a las preguntas para la comprensión, son fáciles de corregir y proporcionan una alta fiabilidad entre correctores por haber una única respuesta correcta.” Bordón (2000, p. 128). Una de las razones para su aplicación es su objetividad y facilidad de administración y calificación, sobre todo, si se trata de grupos numerosos para ser calificados, como es el caso de las pruebas certificativas. Sin embargo, como lo explica Alderson *et al.* (1998), un inconveniente es la posibilidad de presentarse estudiantes que tengan la habilidad de contestar este tipo de pruebas, entonces, no se mide la CE, sino la capacidad que han desarrollado para resolver este tipo de preguntas eliminando distractores improbables.

Oller (1979, citado por Bordón, 2000) determina algunas pautas para confeccionar buenos ítems de selección múltiple, entre los que se incluyen, incluir la respuesta correcta en el campo de las alternativas, utilizando palabras diferentes a las originales del texto y que no sobresalga de las otras por su extensión y redacción, escribir distractores que sean plausibles y funcionen como tales, es decir, no colocar justo lo contrario o algo absurdo o ridículo; y que, además, estén relacionados con el tema.

El mismo autor propone una serie de pasos para tener en cuenta en la elaboración de los ítems, entre ellos dice que, para empezar, es importante que exista una noción clara de lo que se necesita examinar, también es importante seleccionar el contenido apropiado para el ítem y diseñar un formato apropiado. Escribirlos y que sea un experto en la materia el que los lea por si existieran problemas de redacción o falta de claridad. Hacer un pretest de los ítems en alguna muestra idónea de candidatos, que no sea el grupo meta. Luego analizar los datos extraídos. Una vez con esos datos descartar o volver a escribir los ítems con niveles de discriminación y dificultad que no sean apropiados hasta que se consiga un número suficiente de buenos ítems. Comprobar la validez y fiabilidad del producto. Mediante fórmulas para ello y finalmente administrar el examen en la población meta. En nuestra prueba utilizamos este tipo de ítems en 2 de las 4 tareas. La Tarea 1 y la Tarea 4 (véase apartado 4.3.1 y 4.3.4).

2.3.2 Verdadero / Falso o dicotómicos

Esta prueba tiene su ventaja en la facilidad de la calificación, pero al ofrecer solo dos opciones el candidato puede arriesgarse a adivinar con un 50% de probabilidad. Por esta causa, Carrol y Hall (1985) añaden una tercera opción: “No se sabe”, puesto que una tercera posibilidad disminuye la incidencia del acierto casual. Ebel y Frisbie (1991, citado en García, 2016) propone elaborar más opciones falsas que verdaderas, ya que los estudiantes eligen las opciones verdaderas si son admisibles, pero al darse cuenta de que existen más opciones falsas “se esfuerzan en releer el texto y se elimina el azar” (p. 60). Sin embargo, para Bordón (2000) el formato de selección múltiple se presenta más fiable que el dicotómico para una evaluación certificativa y, a su vez, recomienda este tipo de opción para utilizar más en una evaluación formativa o exámenes orientados a información del proceso de clase, ya que el estudiante puede justificar sus respuestas al elegir verdadero o falso, pero esta justificación no es tan factible en una corrección del tipo objetivo. No obstante, la utilizamos en la prueba debido a que aparece como una opción en las tareas del DELE y a la familiaridad de los estudiantes con este tipo de ítems en los ejercicios de clase. En nuestra prueba lo utilizamos en la Tarea 2 (véase apartado 4.3.2).

2.3.3 Relacionar o emparejar *Matching*

Se llaman así a las pruebas en las que se les da a los estudiantes “una lista de posibles respuestas para emparejar con otra lista de expresiones, palabras, frases o estímulos visuales” (Alderson, *et al.* 1998, p. 54). Un inconveniente de este ejercicio es que, al ir emparejando correctamente las opciones, el nivel de dificultad va descendiendo, por ello, se aconseja que sea mayor el número de las posibilidades de emparejar que los de la respuesta correcta para que haya distractores, es decir, que si son cuatro respuestas se ofrezcan seis posibilidades de emparejamiento. En nuestra prueba utilizamos este tipo de ítems en la Tarea 3. (véase apartado 4.3.3).

2.4 Los exámenes oficiales A2

Comentamos a continuación la estructura y contenidos de las pruebas de CE de los exámenes oficiales del DELE y Siele para tener una visión de estos exámenes por ser los más utilizados en el entorno cultural donde se desarrolla nuestra prueba y principalmente, como lo habíamos mencionado antes, porque la prueba está inspirada en ellos.

2.4.1 El *DELE* A2

Este examen se compone de cuatro pruebas que evalúan las destrezas de CE (llamada comprensión lectora en el DELE), auditiva y la expresión e interacción escrita y oral. La prueba uno (de las cuatro) es la que se dedica a la CE, tiene una duración de 60 minutos, siendo así la de mayor extensión de las cuatro pruebas. Está formada por cinco tareas con un total de 30 ítems de relacionar y de selección múltiple. Para ver un modelo de la prueba de CE en el examen DELE podemos dirigirnos a la página de los exámenes del Instituto Cervantes a través del siguiente enlace: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_a2_modelo0.pdf. A continuación, especificamos las tareas que conforman esta prueba.

La tarea 1 (siete ítems) consiste en comprender la idea principal de textos breves y sencillos como instrucciones, avisos o indicaciones. Se presentan diez textos con un apoyo gráfico que los caracteriza y se deben relacionar con siete enunciados. Tienen una extensión de 40 – 60 palabras cada texto. La tarea 2 (cinco ítems) consiste en extraer la idea principal e identificar información específica de cartas o correos de uso habitual. Se trata de un texto con una extensión de 250 – 300 palabras y se debe responder a cinco preguntas de opción múltiple.

La tarea 3 (seis ítems) consiste en identificar la información concisa y explícita en seis textos breves y sencillos que contienen material informativo o promocional de revistas, folletos, anuncios publicitarios adaptados y con una extensión de 70 - 90 palabras. Los candidatos deben responder a las preguntas de opción múltiple. La tarea 4 (seis ítems) al igual que la tarea tres se debe identificar la información de textos informativos o descriptivos de folletos informativos o publicitarios con una extensión de 40 – 50 palabras. Es una pregunta de relacionar los nueve textos con seis enunciados correspondientes. Finalmente, la tarea 5 (seis ítems) consiste en identificar las ideas esenciales en textos narrativos breves y sencillos con una extensión de 400 – 450 palabras. En esta tarea se debe responder a seis preguntas de opción múltiple.

2.4.2 El *Siele*

El *Siele* certifica el grado de dominio del español a través de medios electrónicos. Para obtener este certificado se debe hacer un examen digital multinivel que va desde el nivel A1 hasta el C1. Se trata también de un examen modular, es decir que los estudiantes pueden elegir entre hacer el examen completo o por pruebas de habilidades. Lo promueven el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires. Al igual que el *DELE*, certifica el grado de competencia en la lengua española a través de cuatro pruebas: comprensión de lectura, auditiva, expresión e interacción escritas y

expresión e interacción orales. A diferencia del *DELE*, este es un único examen multinivel que va desde el A1 hasta el C1, el certificado que se otorga a cada nivel se obtiene según la puntuación obtenida entre 0 y 1000 puntos en cada una de las competencias.

La evaluación de la comprensión lectora es también la prueba uno de un total de cuatro, en el caso del Siele Global. La prueba consta de cinco tareas con un total de 38 preguntas. El tiempo máximo para realizar esta prueba es de 60 minutos y la puntuación máxima es de 250 puntos que acreditaría un nivel C1 en comprensión de lectura; cada destreza puede equivaler a un nivel diferente dependiendo de los puntos alcanzados en cada una de sus pruebas.

Las cinco tareas están conformadas por ítems de elección múltiple. En el caso de la tarea dos, que evalúa el nivel A2, es una prueba de cinco preguntas en la que se debe leer un texto de 250 – 300 palabras de extensión. El tema es cartas o correos personales, se debe extraer las ideas principales e identificar la información específica. Las preguntas son con respuestas de opción múltiple. En el Anexo 1 encontramos un modelo de esta prueba.

2.5 Criterios para seleccionar los textos

Según Neuner (1981) son tres los niveles de competencia comunicativa que podemos encontrar en los textos y que nos guían para los criterios de selección: la competencia lingüística, la competencia temática cognoscitiva y la competencia social afectiva. La primera competencia la confrontarán los estudiantes del nivel A2 al leer textos con estructuras reiterativas que son propias de sus necesidades comunicativas. La competencia temática cognoscitiva trata sobre qué debe leer el alumno, debe ser un criterio de selección que el texto sea significativo para el lector, y que le aporten información sobre aspectos de su vida en comparación con la cultura de España y/o América Latina. Finalmente, en la competencia social afectiva el alumno no solo debe captar la información del texto, sino “evaluarla, reaccionar ante ella y rechazarla o integrarla en su sistema cognoscitivo y en su sistema de normas y valores.” (Van Esch, 2010, p. 275).

Bordón (2000, p. 126) propone también “considerar el tipo de evaluación de lengua en la que se insertará la prueba (control, aprovechamiento, nivel de dominio, etcétera)”, así como, las áreas temáticas de las que trate el texto, las destrezas lectoras implicadas en la interpretación del texto y tanto la dificultad lingüística como el tamaño del texto. Además, Bordón señala la importancia de que estos traten de áreas de interés general propios del nivel que se está evaluando.

Alderson (2005) también menciona que es importante para una evaluación la aceptación de la prueba, ya que, si el estudiante realiza una tipología de textos ya conocidos, se sentirá más cómodo en el desarrollo de ella, por esta razón Richard (1990, citado en Borbón, 2000) aconseja que las pruebas de evaluación final no varíen excesivamente con relación de los ejercicios realizados en clase, pues los estudiantes lo que hacen es demostrar lo que han aprendido en el aula. Dentro de este tema se encuentran la comprensión de las instrucciones, ya que son consideradas minitextos que el estudiante tiene que entenderlos para su realización. Como lo dice Borbón (2000, p. 115) “el no rechazo del candidato a la prueba por su familiaridad con el formato y la mecánica, contribuyen a garantizar la validez de la propia prueba”.

2.5.1 La parrilla elaborada por el *DUTCH CEFR Construct Project*

Figueras y Puig (2013) en su libro de evaluación nos ofrecen la posibilidad de acceder a la parrilla elaborada por *The DUTCH CEFR Construct Project*, por ser un instrumento que permite a los profesores y redactores de exámenes analizar las pruebas de comprensión oral y escrita con el fin de relacionarlas con el MCER. Esta parrilla, como lo mencionan las autoras, “permite analizar de forma pormenorizada, el constructo de la comprensión lectora y oral, y muestra el proceso de elaboración de preguntas, tareas y pruebas completas para los seis niveles del MCER.” (p.75). Podemos apreciar esta parrilla en la Ilustración 4.

Ilustración 4: Parrilla del DUTCH CEFR Construct Project. Figueras y Puig (2013, p. 75)

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN																		
1.Tipo de texto (fuente)	Periódico, revista, menú, novela, manuales de instrucciones, recetas, anuncios...																		
2. Autenticidad	a) Auténtico. b) Abreviado/adaptado/simplificado. c) Pedagógico.																		
3.Tipo de discurso	a) Descriptivo. b) Narrativo. c) Expositivo. d) Argumentativo. e) Instructivo.																		
4. Ámbito	MCER 4.1.1. Personal/Público/Profesional/Educativo. El descrito en el currículo.																		
5. Tema	MCER 4.2. Currículo.																		
6. Contenido	a) Solo concreto. b) En su mayor parte concreto. c) Algo abstracto. d) Básicamente abstracto.																		
7. Longitud	En palabras/En segundos.																		
8.Vocabulario	a) Solo léxico frecuente. b) Léxico frecuente en su mayor parte. c) Bastante amplio.																		
9. Gramática	a) Solo oraciones simples. b) Oraciones simples en su mayor parte. c) Abanico limitado de oraciones complejas. d) Abanico amplio de oraciones complejas.																		
10.Texto que probablemente comprenderán aprendientes que tienen el siguiente nivel del MCER	<table><tr><th>A1</th><th>A2</th><th>B1</th><th>B2</th><th>C1</th><th>C2</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	A1	A2	B1	B2	C1	C2												
A1	A2	B1	B2	C1	C2														

Para la elaboración y la definición de los ítems de nuestra prueba utilizamos, primeramente, la parrilla propuesta en la página en línea del *CEF-ESTIM the Common European Framework of Reference for Languages levels*. Este formulario es un producto del *DUTCH CEFR Grid Project*, dirigido por Charles Alderson, que proporciona una herramienta en línea para examinadores y redactores de exámenes (podemos encontrarla a través de este enlace: <http://cefestim.ecml.at/>). La parrilla CEF-ESTIM aborda perspectivas más amplias con el

objetivo de lograr un uso productivo e interactivo del lenguaje en el aula. Este formulario de descripción tiene como objetivo ayudar a los creadores de materiales a describir las actividades de su clase y estimar el nivel requerido de dominio del idioma. El formulario es extenso, pero se explica en las instrucciones que no necesariamente se debe rellenarlo por completo, solo las partes relevantes para el profesor o redactor pruebas. Consta de tres secciones. La primera sección A: Información general. Luego hay otras secciones que pueden ser completadas según las necesidades. Así: sección B: texto; sección C: actividades lingüísticas comunicativas; sección D: estrategias y competencias lingüísticas comunicativas. De la misma manera, se puede crear una base de datos, para esta finalidad en la página se nos aconseja que descarguemos y utilicemos el archivo que está disponible en un enlace de la página.

Posteriormente, utilizamos el modelo de parrilla de la Ilustración 4, versión en español proporcionada por Figueras y Puig (2013, p.75) para valorar la idoneidad al incluir un texto en la prueba. En el apartado 4.3 mostramos ejemplos de esta herramienta con la información y características de los textos de la prueba.

3. OBJETIVOS

En este capítulo expondremos el objetivo general de este trabajo y los objetivos específicos para su realización, así como las preguntas que se desarrollaron a partir de estos objetivos.

El principal objetivo que perseguimos con este trabajo es diseñar una propuesta de evaluación de la CE del nivel A2 y su correspondiente pilotaje en los alumnos del curso de español A2 en la PUCE. En esta examinación se siguieron los conceptos básicos de una evaluación final y certificativa.

Para alcanzar el objetivo general nos valemos de dos objetivos operacionales:

1.1. El primero es la elaboración de una prueba de CE que integre los contenidos, recursos comunicativos y textos que un candidato del nivel A2 debería asimilar para certificar si los estudiantes han alcanzado los objetivos del nivel propuesto.

1.2. El segundo es comprobar la calidad del instrumento de evaluación mediante el pilotaje. Para ello, se ha aplicado la prueba y se han observado sus resultados mediante la comprobación de la validez del constructo, a su vez, se ha recurrido al análisis de los ítems mediante el coeficiente de dificultad (CD) y el índice de discriminación (ID).

Considerando ambos objetivos, las preguntas que se desarrollan a partir de estos son:

1. ¿La prueba integra los objetivos generales, los recursos comunicativos y los tipos de textos propios del nivel A2?
2. ¿La prueba cumple con los requisitos de validez para una evaluación de calidad?

4. METODOLOGÍA

El presente capítulo describe los aspectos metodológicos de este trabajo. Empezamos explicando los componentes del diseño de la prueba, luego, pasamos a los objetivos de aprendizaje que pretendemos evaluar, a partir de los cuales fue diseñada. A continuación, tratamos la utilidad de la prueba. Proseguimos con las especificaciones de la prueba, para luego pasar a la selección de los textos para las tareas. Seguidamente, detallamos las tareas que la conforman, finalizamos con la explicación del proceso del análisis de los ítems.

4.1 Diseño y objetivos de la prueba

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica y conceptos expuestos en el Capítulo 2, diseñamos una prueba de CE con la finalidad de comprobar si los estudiantes han alcanzado los objetivos del nivel A2, propuestos para la CE en el MCER. Por tratarse de una prueba de evaluación final, esta se enfoca en los resultados del proceso de aprendizaje al concluir el curso. Como lo mencionan Figueras y Puig (2013), este tipo de evaluación puede o no tener una función certificativa o acreditativa. De esta manera, la prueba fue creada para evaluar la CE al final del curso 3 (nivel A2) de los estudiantes de ELE de la PUCE⁴, como lo describimos en este apartado.

Con el propósito de lograr una evaluación eficiente, nos guiamos por los conceptos de utilidad de Bachman y Palmer (2006) que mencionamos en el apartado 2.2, de esta manera, para garantizar la fiabilidad utilizamos ítems de corrección objetiva. En cuanto a la validez del constructo, lo definimos de acuerdo con los contenidos del *Syllabus* del curso, los descriptores del nivel y los resultados de la parrilla del *Dutch CEFR*. Para alcanzar la autenticidad, utilizamos textos auténticos y textos adaptados a las estructuras y léxico del nivel A2 tomados de medios de comunicación en línea. A este respecto, Figueras y Puig (2013) recomiendan utilizar textos auténticos en la medida de lo posible, aunque requieran ciertas adaptaciones por razones de evaluación y de nivel; a su vez, aconsejan que estos guarden su tipología textual para que al mirar el texto el estudiante pueda reconocerlo y activar sus estrategias de CE. Abarcamos la interactividad en el grado de identificarse con textos de la cultura en la que viven su inmersión lingüística, con temas conocidos por los estudiantes y, además, comprensibles tanto por su léxico como por sus estructuras gramaticales. De esta manera, abarcamos las tres

⁴ Los estudiantes de ELE de la PUCE al terminar el nivel 3 han alcanzado el nivel A2 según los descriptores del MCER. Hasta ese momento han completado 360 lecciones de español desde el nivel 1 con una carga horaria de tres lecciones diarias, de lunes a viernes.

características que tienen mayor influencia sobre la interactividad: el conocimiento del tema, la competencia lingüística y la afectividad (Bachman y Palmer, 2006). En cuanto al impacto, pensamos que está asegurado al tratarse de la prueba de evaluación final, calificada sobre 25 puntos de un total de 100. El estudiante aprueba el examen si obtiene un mínimo de 60/100 puntos en la nota final, es decir, el 60%. La especificación de la puntuación de la prueba, dentro del examen final, la encontramos en el apartado 4.2. Para terminar, referente a la practicidad podemos decir que buscamos que la prueba fuera factible en su realización tanto en tiempo como recursos (véase apartado 5.1).

Para el diseño de la prueba seguimos, principalmente, los pasos propuestos por Carrol (1980, citado en Bordón, 2000), observamos el desarrollo de estos pasos en los capítulos 4 y 5. La razón para elegir este modelo fue por estar hecho específicamente para la evaluación de la CE. Dentro del procedimiento a seguir se plantea:

Determinar el tipo de examen, especificar los objetivos, definir los contenidos: áreas temáticas, nociones y funciones pragmáticas, exponentes lingüísticos (gramática y vocabulario); establecer los procedimientos: distribución de las partes, tipos de pruebas, duración; definir criterios de evaluación, experimentar la prueba, comprobar la validez de las pruebas y la fiabilidad de los resultados. Recapacitar para obtener retroalimentación. (p.114).

Enfocamos la prueba en la habilidad que deseamos evaluar y no en el conocimiento de la gramática o del vocabulario. Por esta razón, el constructo de la prueba lo definimos a través de la capacidad de la CE de ideas generales y de información específica y detallada en textos seleccionados. Para alcanzar los objetivos de la CE del nivel con el que trabajamos, elegimos las microdestrezas de: captar la idea general, conseguir información específica y conseguir una comprensión detallada del texto.

4.2 Especificaciones de la prueba y selección de textos

En este apartado describimos detalladamente las especificaciones de la prueba, especificamos su estructura, continuamos con el procedimiento para la selección de los textos y finalmente, describimos los aspectos tomados en cuenta, para elegir el texto apropiado al propósito de evaluación de las tareas.

La prueba corresponde a la tercera parte del examen escrito final. El examen se califica sobre un total de 100 puntos, este porcentaje equivale a los 10/10 puntos que es la nota máxima para

es examen final escrito. los estudiantes cuentan con 120 minutos para resolver el examen completo que se compone de cuatro partes:

Primera parte: comprensión auditiva. Dos tareas (20 puntos)

Segunda parte: estructuras y léxico. Tres tareas (20 puntos)

Tercera parte: comprensión escrita. Cuatro tareas (25 puntos)

Cuarta parte: expresión escrita. Una tarea (35 puntos)

La prueba de CE se compone de cuatro tareas, que proponen contextos comunicativos diferentes, y requieren que el alumno se enfrente a diferentes tipos de textos: un correo electrónico, tuits informativos, noticias cortas de periódicos y un artículo tomado de una revista en línea. Tiene una duración de 40 minutos distribuidos entre las cuatro tareas. El estudiante elige el tiempo que le dedica a cada tarea. La variedad lingüística del español es la de América Latina con textos tomados de medios informativos ecuatorianos e internacionales. La respuesta del candidato se lleva a cabo mediante la selección de la opción correcta de entre varias posibles. La calificación es de un punto por cada ítem correcto y no se penaliza la elección de un ítem incorrecto (véase apartado 5.2.2). El máximo puntaje que se puede alcanzar es 25 puntos y el mínimo 15 puntos que corresponden al 60% de la prueba. En la Ilustración 5 observamos una tabla con la descripción general de la prueba.

Ilustración 5: Descripción general de la prueba de CE

	Duración	Ítems	Textos	Puntos
Tarea 1	40 minutos	5	correo electrónico 292 palabras	5
Tarea 2		8	8 tuits de 30 – 60 palabras	8
Tarea 3		8	6 noticias de 30 – 50 palabras	6
Tarea 4		6	artículo 398 palabras	6
				total 25 puntos

Para llevar a cabo la selección de los textos, en función de la tarea asignada y a la microdestreza lingüística que evaluaron, recurrimos a varios factores como: los descriptores del MCER y del PCIC, el contenido del *Syllabus* del curso (véase Anexo 4), la competencia comunicativa de los temas del nivel A2 y, finalmente, a la parrilla elaborada por el *DUTCH CEFR Construct*

Project; este último, puesto que gracias a esta herramienta valoramos la idoneidad para incluir un texto en la prueba, dependiendo de las características que este posee, el género textual, la extensión y el ámbito⁵.

Con respecto a la longitud seguimos la propuesta en los textos del *DELE A2*. Dependiendo de la extensión del texto creamos el número de ítems y determinamos las microdestrezas a evaluar, por ejemplo, el texto de la Tarea 1, que contiene 292 palabras, lleva cinco ítems de selección múltiple; mientras que el de la Tarea 4, que contiene 398 palabras, incluye seis ítems de evaluación.

Otro aspecto que tuvimos en cuenta fue la situación de inmersión lingüística en la cultura ecuatoriana, dado que los estudiantes están más familiarizados con la temática del país y de América Latina. Con respecto a este tema, el MCER en el apartado 6.4.8 sobre la competencia sociolingüística, expresa que el desarrollo de esta competencia se puede transferir “mediante la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social”, por esta razón y para ser coherentes con el contenido del *Syllabus*, los temas elegidos fueron un viaje por una ciudad ecuatoriana, las tiendas, restaurantes y servicios públicos de una ciudad, noticias de la farándula y el verdadero origen de los sombreros *Panama Hut*. Incluimos la información de la parrilla del *DUTCH CEFR Construct Project* en el apartado 4.3, al referirnos a las especificaciones de cada tarea.

Para concluir con las especificaciones de los textos de la prueba, en la Ilustración 6 quedan recogidos los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales que aparecen en los textos de la prueba. Como ya lo hemos mencionado, estos fueron elegidos de acuerdo con el *Syllabus* y las descripciones del PCIC del nivel A2, con la finalidad de cubrir las áreas temáticas, nociones y funciones pragmáticas y exponentes lingüísticos (gramática y léxico) como lo propone Carrol (1980) en los lineamientos citados en el apartado 4.1.

⁵ Los textos de entrada varían en cuanto al género textual, la extensión y el ámbito en función de la tarea a la que pertenecen; así como a la microdestreza lingüística que evalúan.

Ilustración 6: Contenidos generales de los textos de la prueba

Contenidos			
Funcionales	Gramaticales	Léxicos	Culturales
Recepción de géneros de transmisión escrita como: correos, noticias, sucesos, anuncios, noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos, informes breves y predecibles sobre temas familiares.	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito perfecto, indefinido e imperfecto - Futuro - El imperativo afirmativo - Los pronombres de complemento directo e indirecto 	Correspondientes a noticias, narraciones, avisos y eventos.	Conocimientos de la cultura y el ocio del país que se encuentran en inmersión lingüística.

4.3 Las tareas

Tal y como mencionamos en el apartado 2.5 citando a Richard (1990), es recomendable que la prueba de evaluación final no varíe excesivamente de los ejercicios realizados en clase, por esta razón, para la prueba elegimos tareas similares a las que asignamos en clase para la CE y que generalmente utilizan textos auténticos, adaptados o simplificados.

Cada tarea consta de tres partes: La primera son las instrucciones que, según Alderson (2005), deben ser claras y en un lenguaje fácil, también recomienda poner un ejemplo del ítem y la forma de resolverlo, para estar seguros de que no sean las instrucciones de realizar la prueba, las que se vuelvan un obstáculo para responder favorablemente; por ello, en la prueba las encontramos escritas en la LM, de manera sencilla y clara. Estas hacen referencia al texto de entrada con el que se desempeña la tarea y al proceso de selección de la respuesta correcta. La segunda son los textos de entrada, como ya lo hemos mencionado, en el proceso de la prueba los candidatos reciben y procesan como información de entrada textos escritos originales y adaptados que procuran “mantener la autenticidad formal de los textos para generar una réplica lo más exacta posible del formato original” (Figueras y Puig, 2013, p. 66). La tercera son los ítems que presentan tres distintos diseños y todos son de corrección objetiva (selección múltiple, dicotómica y de emparejamiento). En cuanto a los ítems, estos no dependen de haber contestado correctamente al anterior, cada ítem es independiente para no acarrear problemas en la nota. En el Anexo 3 encontramos la especificación de cada tarea con sus ítems, las

microdestrezas lingüísticas evaluadas, la clave de las respuestas y la justificación a cada una de ellas. Continuamos con la información detallada de cada tarea.

4.3.1 Tarea 1

Esta tarea está inspirada en la tarea 2 del examen DELE A2. El candidato debe leer un correo electrónico y responder a cinco preguntas de selección múltiple en un tiempo estimado de diez minutos. Valoramos la idoneidad del texto para incluirlo en la prueba según las diez características de la parrilla del Dutch, de esta manera, seleccionamos un texto epistolar que contiene cinco ítems de selección múltiple. En particular, es un correo electrónico de registro informal, escrito entre dos amigos (Emilia y Daniel). El tipo de texto es auténtico con un discurso descriptivo y narrativo en el que la redactora del texto de entrada cuenta sobre su estadía en la ciudad de Guayaquil, sus impresiones y sobre lo que ya ha conocido o todavía no, por lo que el ámbito es personal y la relación simétrica. El tema es de un viaje con contenido concreto en 292 palabras de extensión, el contenido ofrece una información concreta con un léxico dentro de los contenidos del A2. Finalmente, las estructuras gramaticales utilizadas son oraciones en su mayoría simples con tiempos verbales como el presente, pretérito perfecto, indefinido, imperfecto y perífrasis de futuro inmediato y de obligación. En la Ilustración 7 apreciamos esta herramienta y la tabla de descripción del texto según el *DUTCH CEFR*.

Ilustración 7: Características y descripción del texto de la Tarea 1

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
1. Tipo de texto “Mensaje para Daniel”	Correo electrónico informal
2. Autenticidad	Auténtico
3. Tipo de discurso	Descriptivo Narrativo
4. Ámbito	MCER 4.1.1 Personal
5. Tema	MCER 4.2 Viajes
6. Contenido	Solo concreto
7. Longitud	292 palabras
8. Vocabulario	Léxico frecuente en su mayor parte
9. Gramática	Oraciones simples en su mayor parte
10. Texto que probablemente comprenderán aprendientes que tienen el siguiente nivel del MCER	A2

Con esta tarea se pretende evaluar la CE en sus microdestrezas lingüísticas de distinguir la idea principal del texto, identificar información específica incluida en el texto e identificar los detalles en el texto. Los objetivos generales son evaluar la capacidad del candidato para extraer la idea principal e identificar información específica, sencilla y de carácter previsible en un texto epistolar dentro del ámbito personal (ítem 1). Los objetivos operacionales son captar la idea principal de un correo electrónico (ítem 2) e identificar información específica mediante el significado del léxico y el uso de estructuras gramaticales en el mensaje (ítem 3 -5). Todos los ítems y sus objetivos especificados los encontramos en el Anexo 3. Tiene una calificación de cinco puntos, uno por cada ítem correcto. No se restan puntos por la elección de un ítem equivocado.

4.3.2 Tarea 2

Esta tarea está inspirada en la tarea 3 del examen DELE A2. El candidato debe leer ocho tuits, luego, contestar a ocho ítems de relacionar eligiendo entre tres opciones de respuestas: verdadero, falso o no se menciona; en un tiempo estimado de diez minutos. Tal y como lo hicimos en la Tarea 1, valoramos la idoneidad del texto para incluirlo en la prueba según las diez características de la parrilla del Dutch, de esta manera, seleccionamos textos informativos sobre anuncios de compras en el supermercado y mercado o la telefonía celular, viajes, comidas y bebidas en restaurantes, servicios públicos como el uso del transporte en algunas avenidas, tiempo libre y ocio en la ciudad de Quito, tomados de la red social de Twitter. Se trata de anuncios auténticos, su discurso es descriptivo de los servicios y lugares que frecuentan los estudiantes. El ámbito es público. El tema es compras, viajes, comidas y bebidas, servicios públicos, tiempo libre y ocio. El contenido ofrece una información concreta en 30 y 60 palabras por anuncio, el léxico es frecuente en su mayor parte y finalmente las estructuras gramaticales utilizadas son oraciones simples con tiempos verbales como el presente, pretérito perfecto, indefinido, imperfecto, imperativo afirmativo, futuro y perífrasis de obligación. En la Ilustración 8 apreciamos esta herramienta y la tabla de descripción del texto según el *DUTCH CEFR*.

Ilustración 8: Características y descripción del texto de la Tarea 2

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
1. Tipo de texto “Twitter”	Anuncios en línea de medias sociales
2. Autenticidad	Auténtico
3. Tipo de discurso	Descriptivo
4. Ámbito	MCER 4.1.1 Público
5. Tema	MCER 4.2 Compras, viajes, comidas y bebidas, servicios públicos, tiempo libre y ocio.
6. Contenido	Solo concreto
7. Longitud	Anuncios entre 30 y 60 palabras
8. Vocabulario	Léxico frecuente en su mayor parte
9. Gramática	Solo oraciones simples
10. Texto que probablemente comprenderán aprendientes que tienen el siguiente nivel del MCER	A2

Con esta tarea se pretende evaluar la CE en su microdestreza lingüística de identificar información específica incluida en el texto. Los objetivos generales son evaluar la capacidad del estudiante para identificar información específica y explícita, de carácter previsible en textos breves y sencillos, con información extraída de fuentes informativas o promocionales en línea, dentro del ámbito público. Los objetivos operacionales son reconocer información de redes sociales -Twitter- y captar los detalles de los enunciados (ítem 6 – 13). Tiene una calificación de ocho puntos, uno por cada ítem correcto. No se restan puntos por la elección de un ítem equivocado.

4.3.3 Tarea 3

Esta tarea está inspirada en la tarea 4 del examen DELE A2. El candidato debe leer seis noticias cortas y relacionarlas con el titular correspondiente, para ello elige seis ítems de ocho propuestos en un tiempo estimado de diez minutos. Como lo hicimos en las tareas anteriores, valoramos la idoneidad del texto para incluirlo en la prueba según las diez características de la parrilla del Dutch, de esta manera, seleccionamos textos informativos sobre la farándula actual de artistas y deportistas de diferentes países extraídos de la prensa internacional en línea. Se trata de noticias auténticas, su discurso es descriptivo y está adaptado y simplificado al nivel A2. El ámbito es público, los temas elegidos tienen que ver con el medio deportivo, musical y del cine con información concreta en 30 y 50 palabras por noticia. El contenido lleva léxico frecuente en su mayor parte y finalmente las estructuras gramaticales utilizadas son oraciones

simples en su mayoría con tiempos verbales como el presente, pretérito perfecto e indefinido. En la Ilustración 9 apreciamos esta herramienta y la tabla de descripción del texto según el *DUTCH CEFR*.

Ilustración 9: Características y descripción del texto de la Tarea 3

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
1. Tipo de texto “Noticias de la farándula”	Diversas noticias tomadas de la prensa escrita en línea
2. Autenticidad	Adaptado y simplificado
3. Tipo de discurso	Descriptivo Narrativo
4. Ámbito	MCER 4.1.1 Público
5. Tema	MCER 4.2 Tiempo libre y ocio.
6. Contenido	Solo concreto
7. Longitud	Noticias entre 30 y 50 palabras
8. Vocabulario	Solo léxico frecuente
9. Gramática	Oraciones simples en su mayor parte
10. Texto que probablemente comprenderán aprendientes que tienen el siguiente nivel del MCER	A2

Con esta tarea se pretende evaluar la CE en su microdestrezas lingüística de distinguir la idea principal del texto informativo corto. Los objetivos generales son evaluar la capacidad del estudiante para extraer información específica y predecible de textos informativos breves, extraídos de fuentes periodísticas en línea, dentro del ámbito público. Los objetivos operacionales son captar la idea principal de hechos, inferir significado a partir del contexto que ofrece el propio texto y relacionar titulares con noticias cortas (ítems 14 – 19). Tiene una calificación de seis puntos, uno por cada ítem correcto. No se restan puntos por la elección de un ítem equivocado.

4.3.4 Tarea 4

Esta tarea está inspirada en la tarea 5 del examen DELE A2. El candidato debe leer un artículo y responder seis preguntas de selección múltiple en un tiempo estimado de diez minutos. Como en las tareas anteriores, valoramos la idoneidad del texto para incluirlo en la prueba según las diez características de la parrilla del Dutch, de esta manera, seleccionamos un artículo tomado de una revista cultural en línea sobre el verdadero origen del sombrero de paja toquilla ecuatoriano conocido como el *Panama Hut*. Se trata de un texto adaptado y simplificado al nivel A2, su discurso es descriptivo y narrativo. El ámbito es público, el tema es de compras y

lugares, con información concreta en 398 palabras. El contenido tiene léxico frecuente en su mayor parte. Finalmente, las estructuras gramaticales utilizadas son oraciones simples en su mayoría con tiempos verbales como el presente, pretérito indefinido e imperfecto. En la Ilustración 10 apreciamos esta herramienta y la tabla de descripción del texto según el *DUTCH CEFR*.

Ilustración 10: Características y descripción del texto de la Tarea 4

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
1. Tipo de texto “Los famosos sombreros Panamá no son de Panamá, sino de Ecuador	Revista en línea https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/curiosidades/los-sombreros-panama/
2. Autenticidad	Adaptado y simplificado
3. Tipo de discurso	Descriptivo Narrativo
4. Ámbito	MCER 4.1.1 Público
5. Tema	MCER 4.2 Compras y lugares
6. Contenido	Solo concreto
7. Longitud	398 palabras
8. Vocabulario	Léxico frecuente en su mayor parte
9. Gramática	Oraciones simples en su mayor parte
10. Texto que probablemente comprenderán aprendientes que tienen el siguiente nivel del MCER	A2

Con esta tarea se pretende evaluar la CE en sus microdestrezas lingüísticas de distinguir la idea principal del texto e identificar información específica incluida en el texto. Los objetivos generales son evaluar la capacidad del candidato para identificar las ideas esenciales y los cambios de tema en textos narrativos breves y sencillos, dentro del ámbito público. Los objetivos operacionales son captar la información principal de un artículo (ítem 20) e identificar información específica incluida en el texto (ítem 21 – 25). Tiene una calificación de seis puntos, uno por cada ítem correcto. No se restan puntos por la elección de un ítem equivocado.

4.4 Participantes

La prueba fue diseñada para ser administrada a los estudiantes del nivel 3 (A2.2) de la PUCE. El curso tiene una duración de 120 lecciones repartidas en dos meses. El enfoque metodológico utilizado es el comunicativo, para las lecciones del nivel 3 utilizamos habitualmente el método de enseñanza de español para extranjeros *Prisma Latinoamericano 2* de Edinumen y lo

complementamos con unidades y tareas del *Gente 2* de Difusión. Los exámenes que se toman para las evaluaciones finales del curso están basados en los contenidos de estos materiales.

El grupo está conformado por 14 alumnos de edades entre 18 y 40 años. De diferentes nacionalidades (China, Corea, Brasil, Estados Unidos, India, Irán, Malasia, Siria y Suiza). Se trata de estudiantes con diversos trasfondos culturales, lingüísticos y de formación. El grupo se enmarca en un contexto de inmersión lingüística en la enseñanza reglada, dentro de un entorno académico. Los alumnos asisten a la universidad regularmente de lunes a viernes de 9:00 a 12:30 de la mañana.

La Ilustración 11 recoge la información de cada participante, incluyendo su sexo, su nacionalidad, su L1, las L2 que habla y si ha estudiado español en los niveles anteriores en la PUCE. Para conservar su anonimato, los hemos nombrado con las siglas PA seguidas de un número que indica la numeración del estudiante.

Ilustración 11: Información de los participantes

Participantes	Sexo	País de origen	L1 y LE	En la PUCE desde el nivel
PA 1	Mujer	China	chino	1
PA 2	Hombre	China	chino e inglés	1
PA 3	Hombre	China	chino	2
PA 4	Mujer	Corea del Sur	coreano e inglés	1
PA 5	Mujer	Corea del Sur	coreano	1
PA 6	Hombre	Corea del Sur	coreano e inglés	1
PA 7	Mujer	Irán	persa e inglés	1
PA 8	Mujer	Irán	persa e inglés	3
PA 9	Mujer	Irán	persa e inglés	3
PA 10	Hombre	Brasil	portugués	3
PA 11	Hombre	Estados Unidos	inglés	1
PA 12	Hombre	Malasia	malayo, inglés y chino	1
PA 13	Mujer	Siria	árabe e inglés	3
PA 14	Hombre	Suiza	alemán, francés e inglés	3

4.4 Análisis de la prueba

Para llevar a cabo el análisis, como ya lo habíamos mencionado en el apartado 2.2.2, recurrimos a la validez del constructo y al análisis del ítem para valorar la idoneidad de la prueba, y la calidad de los ítems que la conforman. Hicimos el análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas en los ítems, valorando los porcentajes del coeficiente de dificultad (CD) y del índice de discriminación (ID). Igualmente, las puntuaciones que alcanzaron las respuestas y la nota

media obtenida en cada tarea. Luego del análisis cualitativo de los ítems, hicimos una valoración general de la prueba.

En el apartado 5.3.4 dedicado a la discusión, valoramos los aspectos que han funcionado y los que se podrían modificar, en el caso de tener la oportunidad de mejorarla. Mencionamos las observaciones que hicimos durante el proceso de la prueba y los comentarios de algunos estudiantes al finalizar la prueba. Finalmente, damos propuestas de mejora a la prueba, como lo aconsejan Alderson *et al.* (1998). Este apartado funciona como un informe con recomendaciones para mejorar los aspectos que no funcionaron e igualmente servirá como guía para futuras aplicaciones de la prueba.

5. PILOTAJE

Este capítulo aborda el proceso de pilotaje de nuestra prueba de comprensión escrita. El proceso de pilotaje se relaciona directamente con el objetivo principal de esta investigación, ya que en él buscamos evidencias objetivas de la validez de la prueba. Este capítulo se compone de tres apartados: procedimiento de recogida de datos, análisis y discusión de los resultados. En primer lugar, describimos los aspectos relativos a la recogida de datos, después analizamos los resultados a partir de los objetivos que se determinaron para cada tarea en el capítulo 4. Finalmente, analizamos los datos obtenidos con los resultados de la prueba.

5.1 Administración de la prueba

En este apartado tratamos la información relevante sobre la aplicación del instrumento de medición que diseñamos, luego, describimos las características de la administración de la prueba durante el examen final escrito, así como las observaciones que realizamos en el desarrollo del examen.

Por razones de organización de la Facultad, la prueba se administró en dos sesiones distintas. Durante la primera sesión (8:00 – 10:00) los 14 estudiantes de ELE del nivel 3 de la PUCE resolvieron las Tareas 2, 3 y 4, que se encontraban dentro de la estructura del examen final completo. Durante el transcurso del examen, los primeros 20 minutos se dedican a la primera parte que es la prueba de comprensión auditiva. Al terminar esta primera parte, los estudiantes pueden distribuir el tiempo restante (100 minutos) según su necesidad para las otras pruebas. Después de haber concluido el examen, es decir, a partir de las 10:00 de la mañana, los estudiantes contaron con 10 minutos más para realizar la Tarea 1, que se les entregó en una hoja aparte para luego ser anexada a las páginas del examen completo. Esta división de tareas la realizamos por el pedido de la Coordinación de Español de la universidad de mantener la estructura tradicional de las partes del examen, en las que cada una contiene dos o tres tareas de cada prueba para todos los niveles.

Un aspecto que nos llamó la atención, por lo que merece ser comentado, fue que mientras avanzaba la prueba, observamos que un comportamiento, que se repetía en los estudiantes, era la dificultad para la visualización en la lectura, como en el caso de las Tareas 2 y 4, hubo estudiantes que se notaban desconformes al no leer bien las palabras de los textos, este tema lo tratamos en el apartado 5.3.1 dedicado a la discusión.

5.2 Análisis de datos

En este apartado visualizamos las tablas de calificación y puntuaciones de las tareas con sus respectivos ítems. La media de la prueba y de las tareas, así como las observaciones a cada ítem. Comentamos los resultados de las calificaciones, así como de los CD e ID que presentan los ítems, finalmente, proponemos sugerencias de cambio para los resultados no tan favorables.

5.2.1 Calificación de la prueba

La tabla de la Ilustración 12 muestra las notas obtenidas por los estudiantes en cada tarea y en el total de la prueba de CE. Observamos la media de las tareas individualmente y del total, asimismo, la puntuación máxima y la mínima para aprobar la prueba. Se consideran aptos los estudiantes que han obtenido el 60% de la puntuación (15 puntos). En este caso cuatro estudiantes (PA3, PA4, PA5 y PA13) no han aprobado la prueba. De igual manera, cuatro participantes aprueban con la puntuación mínima de 15. De los seis restantes, cinco alcanzan una nota de 16 a 18 y solamente un estudiante aprueba con una nota que se distancia de las anteriores al alcanzar los 22 puntos.

Ilustración 12: Tabla de calificación de las tareas y de la prueba

Participantes	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Total
PA 1	4	4	3	4	15
PA 2	3	4	5	3	15
PA 3	4	3	2	3	12
PA 4	4	5	0	3	12
PA 5	3	4	0	4	11
PA 6	4	4	3	4	15
PA 7	4	3	6	3	16
PA 8	4	4	6	3	17
PA 9	4	2	6	5	17
PA 10	4	5	6	3	18
PA 11	4	3	6	3	16
PA 12	4	4	4	3	15
PA 13	3	3	5	3	14
PA 14	5	7	6	4	22
Media	3.85	3.92	4.14	3.42	15
Puntuación máxima	5	8	6	6	25
Puntuación mínima	3	4.8	3.6	3.6	15

Con estos resultados podemos deducir que la prueba en general obtuvo bajas calificaciones, sobre todo, en la Tarea 2 y 4. Las razones pueden ser diversas: estructura o contenido difícil en la tarea, conocimientos no suficientes para el nivel por parte de los estudiantes o falta de tiempo

y preparación para responder a las tareas propuestas. En el siguiente apartado hacemos un análisis de los resultados de cada tarea.

5.2.2 Análisis cuantitativo según la teoría de respuesta al ítem

Procedemos a la interpretación de los resultados obtenidos en las cuatro tareas. Observamos las respuestas elegidas por los estudiantes y la nota obtenida. Indicamos el coeficiente de dificultad (CD) y el índice de discriminación (ID). En las ilustraciones apreciamos la media. El orden que elegimos va desde los participantes que obtuvieron la mayor a la menor nota. Los ítems en negro son los correctos y los rojos las opciones falsas.

En la Ilustración 13 quedan recogidos los datos del pilotaje relativos a la Tarea 1. En esta tarea los estudiantes leyeron un correo electrónico y contestaron a cinco ítems de selección múltiple. En relación con las otras tareas, en esta los participantes alcanzaron la media más alta con una nota de 3.85/5. Con esta media deducimos que la tarea era más fácil que las otras, o que los estudiantes la contestaron con menor presión por hacerla después de haber terminado ya el examen final, y ser la tarea para la que tenían asignados diez minutos de la segunda sesión.

Ilustración 13: Resultados de la Tarea 1

Ítems	1	2	3	4	5	Nota
Clave	B	A	C	C	B	5 puntos
PA 14	B	A	C	C	B	5
PA 12	B	A	C	A	B	4
PA 7	B	A	C	C	C	4
PA 3	B	A	C	A	B	4
PA 11	B	A	C	A	B	4
PA 6	B	A	C	A	B	4
PA 9	B	A	A	C	B	4
PA 8	B	A	B	C	B	4
PA 4	B	A	B	C	B	4
PA 10	B	A	C	A	B	4
PA 1	B	A	C	B	B	4
PA 5	B	A	C	A	C	3
PA 2	B	A	C	B	C	3
PA 13	B	A	B	C	C	3
Media						3.85
Coeficiente de dificultad (CD)	100%	100%	64%	42%	64%	
Índice de discriminación (ID)	0.0	0.0	0.2	0.2	0.4	

Tal y como podemos observar, los ítems 1 y 2 reportan un ID igual a 0 y el CD alcanza el 100%. Estos datos nos indican que los dos primeros ítems no discriminan entre los estudiantes con mayor o menor aciertos y no presentan dificultad. Los ítems 3 y 4 muestran un índice bajo en discriminación con 0.2, pero su CD es aceptable con 64% y 42%. Finalmente, el ítem 5 obtiene un ID apropiado de 0.4 al igual que su CD entre el 50% y 60%.

Al analizar cada ítem, notamos que el 1 y el 2 sugieren una modificación, una propuesta sería en el ítem 1 cambiar la redacción de los distractores de manera que no aparezca el nombre de la ciudad en ellos y así elevar la dificultad de elección. En el ítem 2 podríamos buscar sinónimos que eviten la utilización de las mismas palabras del mensaje de la tarea. El ítem 3 tiene un CD aceptable dentro de una franja de dificultad del 64%, sin embargo, su ID es bajo con un valor de 0.2, sugerimos reemplazar el distractor de la opción *b*, dado que aparece en el ítem siguiente. El ítem 4 muestra un CD aceptable y un ID bajo, una opción sería cambiar la redacción de los distractores, en especial el *a* que fue una elección incorrecta reiterada. El ítem 5 presenta buenos resultados tanto en el CD con 64% como en el ID con 0.4.

En la Ilustración 14 podemos ver los resultados obtenidos en la Tarea 2. En este caso, nos encontramos con una mayor variación en las respuestas de los candidatos a la prueba. En esta tarea los estudiantes leyeron ocho tuits y contestaron a ocho ítems de relacionar, eligiendo entre tres opciones: *verdadero* (V), *falso* (F) o *no se menciona* (NM).

La mitad de los ítems de la tarea muestran un índice bajo en discriminación con 0.2, pero dos de ellos (el 6 y el 10) tienen un CD aceptable con 64%. En esta tarea los participantes alcanzaron la media más baja de la prueba con una nota de 3.92/8. Esta media indica que los estudiantes encontraron mayor dificultad en la resolución de este tipo de ítems, al tener como elección no solamente V o F, sino también la opción NM.

Ilustración 14: Resultados de la Tarea 2

Ítems	6	7	8	9	10	11	12	13	Nota
Clave	V	F	NM	F	F	V	F	NM	8 puntos
PA 14	V	F	NM	F	F	V	F	F	7
PA 4	V	F	V	F	F	V	V	F	5
PA 10	V	F	V	F	F	V	V	F	5
PA 6	V	F	V	F	NM	V	V	F	4
PA 1	NM	F	V	V	F	V	V	NM	4
PA 8	V	V	V	F	F	V	V	F	4

Ítems	6	7	8	9	10	11	12	13	Nota
Clave	V	F	NM	F	F	V	F	NM	8 puntos
PA 12	V	V	V	F	V	V	F	V	4
PA 5	V	F	V	V	F	V	V	F	4
PA 13	NM	NM	F	F	NM	V	F	F	3
PA 11	V	V	V	V	F	V	V	F	3
PA 7	V	V	V	V	F	V	V	F	3
PA 3	F	V	F	F	NM	V	F	V	3
PA 2	V	F	F	NM	V	V	V	V	3
PA 9	F	V	V	V	F	V	V	F	2
Media									3.92
Coefficiente de dificultad (CD)	64%	50%	7%	50%	64%	100%	28%	7%	
Índice de discriminación (ID)	0.2	0.8	0.2	0.6	0.2	0.0	0.0	0.2	

Como observamos en los resultados, el ítem 6 con un CD de 64% y un ID de 0.2 necesitaría revisión en su redacción, puesto que el CD es aceptable, pero su ID es bajo. El ítem 7 con CD de 50% y un ID de 0.2 puede mantenerse. El ítem 8 con un ID de 0.2 no discrimina, además es considerado difícil con un porcentaje de 7%, solamente hubo una respuesta satisfactoria. Otro factor es que la mayoría de los participantes del grupo de la franja de los avanzados eligieron en el ítem 8 la opción V, por lo que consideramos oportuno cambiar el texto del ítem para que la opción correcta de NM sea tomada en cuenta, ya que al aparecer la palabra “tarjeta” los estudiantes piensan que la opción es correcta. Una opción sería reemplazar “cualquier tarjeta” por “otras tarjetas, además de la tarjeta de afiliado” para que la opción NM sea válida. El ítem 9, al igual que el 7 puede mantenerse. El ítem 10 necesitaría una revisión en el uso del léxico del ítem al igual que el 6, debido a que ambos presentan los mismos ID. El ítem 11, al igual que los ítems 1 y 2 de la Tarea 1, reporta un ID igual a 0 y el CD alcanza el 100%, por lo tanto, estos datos nos indican que este ítem no discrimina y no presenta dificultad, una propuesta sería modificar el uso de las palabras del texto de entrada buscando sinónimos en los ítems y así evitar utilizar el mismo léxico que ya ha aparecido en el texto. De igual manera el ítem 12, con un CD bastante bajo de 28%, demuestra ser un ítem difícil, además con un ID de 0 tampoco discrimina, por lo tanto, debería ser revisado en su texto. El ítem 13 al igual que el 8, con la misma opción de respuesta NM, fue de los más difíciles con un porcentaje de 7%, en los dos casos solo un estudiante contestó correctamente y, de igual manera que en el 8, los demás participantes eligieron la opción F por la confusión de los verbos “abrirá” en relación con

“atenderá”; lo que demuestra que estos ítems son ambiguos en cuanto a las opciones propuestas, por lo tanto, hay que cambiarlos.

En la Ilustración 15 observamos que en la Tarea 3 también encontramos una mayor variedad de resultados en comparación con lo observado en la Tarea 1. En esta tarea los estudiantes debían leer seis noticias cortas y relacionarlas con el titular correspondiente. Se presentaron ocho ítems entre los que se debían elegir los seis correctos. Si elegían una opción incorrecta, esta no era penalizada. Debido a que en las instrucciones de la tarea no estaba explícitamente mencionado que solo se debían elegir seis ítems de los ocho, se dio el caso de estudiantes que eligieron dos opciones para una respuesta (véase, por ejemplo, el PA9 en el ítem 16), por este motivo, a los participantes que habían elegido dos opciones para un ítem, se les dio por respuesta válida si una de ellas era la respuesta correcta.

Ilustración 15: Resultados de la Tarea 3

Ítems	14	15	16	17	18	19	Nota
Clave	C	F	E	D	H	B	6 puntos
PA 14	C	F	E	D	H	B	6
PA 7	C	F	E	D	H	B	6
PA 11	C	F	E	D	H	B	6
PA 8	C	F	E	D	H	B	6
PA 10	C	F	E	D	H	B	6
PA 9	C	F	E / G	D / I	H	B	6
PA 2	-	F	E	D	H	B	5
PA 13	C	F	G	D	H	B	5
PA 12	C	F	E	I	H	D	4
PA 6	H	-	E / G	D	C / F	B / I	3
PA 1	H	G	E / I	D	F	B	3
PA 3	E	D	G	I	H	B	2
PA 4	F / B	G	H	E	I	C / D	0
PA 5	-	-	-	-	-	-	0
Media							4.14
Coeficiente de dificultad (CD)	42%	64%	71%	71%	71%	78%	
Índice de discriminación (ID)	1	1	0.4	0.6	0.8	0.4	

Como observamos en los resultados, en la Tarea 3 encontramos dos aspectos que no habían aparecido en las anteriores tareas. El primero es que todos los estudiantes de la franja alta respondieron con éxito a los seis ítems que contiene la tarea. El segundo es que hay dos participantes que obtienen la nota de 0, el PA4 no optó por ninguna respuesta correcta, esta conducta llama la atención porque en la Tarea 2 el participante se encuentra en la franja de las notas altas y en la Tarea 1 en la franja del medio, por lo que podemos descartar la falta de comprensión de los textos de las noticias cortas. El PA5 no contestó, este comportamiento no se repite en otra tarea, por ello podríamos deducir que los participantes no comprendieron el procedimiento de la elección del titular para la noticia, les faltó tiempo para contestar o no les fue posible leer por alguna razón física de la prueba. A pesar de estos resultados de 0 puntos, se obtuvo una media alta en comparación con las otras tareas de 4.14/6, esta media indica que los estudiantes, en general, respondieron satisfactoriamente a los ítems de esta tarea.

Procedemos al análisis de cada ítem empezando con los ítems 14 y 15 que alcanzan el mayor ID posible con el valor de +1, según Alderson *et al.* (1998): “Tales ítems son muy raros y se consiguen si todos los alumnos del grupo más alto dan la respuesta correcta y ninguno de los del grupo bajo responde correctamente” (p. 82). Además, se encuentran dentro de los parámetros de un buen ítem, ya que su CD muestra un porcentaje de 42% y 64% respectivamente. Los ítems 16, 17 y 18 pueden mantenerse ya que cuentan con un CD de 71%, sin embargo, su ID varía en valores de 0.4, 0.6 y 0.8 respectivamente, por lo que podríamos decir que son de medianamente fácil resolución y su discriminación es adecuada. Finalmente, el ítem 19 obtienen un ID apropiado de 0.4 y su CD de 78% se encuentra dentro del límite de lo aceptable por lo que igualmente se puede mantener.

En la Ilustración 16 quedan recogidos los resultados de la Tarea 4. En esta tarea los estudiantes leyeron un texto y respondieron a seis ítems de selección múltiple. Los participantes alcanzaron una media de 3.42/6, esta nota es más baja de la puntuación mínima del 60% de 3.6/6. Con esta media inferimos que la tarea presentó dificultad para resolverla, puede ser por el contenido del texto o por la redacción de los ítems. En los resultados de igual modo advertimos que, al igual que en la Tarea 1 y 2, tenemos dos ítems (el 20 y el 22) que presentan valores de 0 en el ID y uno (el 20) de 100% en el CD. De igual forma como en las Tareas 1 y 2 aparecen ítems con el ID bajo de 0.2 (el 21 y el 23) y los porcentajes de CD bajos y altos (el 21 con 21%, el 23 con 85% y el 24 con 14%).

Ilustración 16: Resultados de la Tarea 4

Ítems	20	21	22	23	24	25	Nota
Clave	C	B	B	C	A	B	6 puntos
PA 9	C	A	B	C	A	B	5
PA 14	C	A	B	C	C	B	4
PA 6	C	A	A	C	A	B	4
PA 1	C	B	B	C	C	C	4
PA 5	C	B	C	C	B	B	4
PA 10	C	A	A	C	C	B	3
PA 11	C	A	C	C	B	B	3
PA 7	C	A	A	C	C	B	3
PA 8	C	C	B	B	B	B	3
PA 2	C	A	B	C	B	C	3
PA 12	C	A	A	C	C	B	3
PA 13	C	A	C	C	C	B	3
PA 4	C	A	B	C	B	C	3
PA 3	C	B	B	A	C	C	3
Media							3.42
Coefficiente de dificultad (CD)	100%	21%	50%	85%	14%	71%	
Índice de discriminación (ID)	0.0	0.2	0.0	0.2	0.4	0.4	

Como se muestra en los resultados de la Ilustración 16, el ítem 20 presenta valores de CD de 100% e ID de 0, por lo que proponemos la modificación del ítem mediante el cambio de la redacción de los distractores para que no aparezcan palabras del título en los ítems. De igual manera, con el ítem 21 que tiene un CD de 21% lo que representa una dificultad alta y un ID bajo con 0.2, una propuesta para este ítem sería cambiar la redacción del distractor *a*, puesto que esta opción fue elegida por la mayoría de los estudiantes. El ítem 22, a pesar de tener un CD apropiado con 50%, su ID es mínimo con 0, igualmente que el 20. El ítem 23 presenta dos resultados extremos el CD fácil con 85% y el ID bajo con el valor de 0.2 debería también ser revisado el distractor *c*. El ítem 24 tiene un ID apropiado del 0.4, pero el CD con un 14% evidencia ser un ítem bastante difícil con un porcentaje que se aleja de los límites aceptables, se podría cambiar la redacción del distractor *c*. Finalmente, el ítem 25 cumple con los estándares de un buen ítem.

5.3 Valoración general de la prueba

A continuación, proporcionamos una síntesis de los resultados obtenidos a lo largo del análisis de los diferentes ítems y tareas. Empezamos refiriéndonos a las notas obtenidas. A pesar de que la prueba la pasó el 71% de los estudiantes (10 de 14), los resultados se pueden calificar como regulares, porque la media equivale a la nota mínima para aprobar y la mayoría de las notas aprobadas son bajas, solamente aparece una prueba con puntuación buena de 22/25. Las tareas mostraron resultados heterogéneos, como lo analizamos en el apartado anterior, esto se debió a que hubo ítems que tuvieron buenos resultados en su CD e ID y otros que necesitan ser revisados o reemplazados para mejorar los valores de dificultad y discriminación.

Con respecto a los objetivos evaluados en las tareas, se alcanzaron en parte en las Tareas 1, 3 y 4, decimos en parte, porque dentro de estas tareas hubo microdestrezas que no se cumplieron, según lo apreciamos en la Ilustración 16 con el ítem 21 y 24 con un bajo número de respuestas correctas. La Tarea 2 resultó confusa para muchos participantes, puesto que las opciones de V, F o NM no estaban claras. En el apartado de discusión (5.3.4) se expone una propuesta para mejorarla. Finalmente, nos referimos al tema de la extensión de la prueba, ya que tuvimos que aplicarla en dos partes y circunstancias diferentes, como lo mencionamos en el apartado 5.1, referente a la administración de la prueba. Este factor pudo influir en los resultados obtenidos, como lo vemos en la ilustración 15, en cuanto al puntaje y media de la Tarea 1.

5.3.1 Discusión

En este apartado se presenta una reflexión sobre los resultados que hemos obtenido del análisis de los resultados de la prueba. Valoramos los aspectos que han funcionado y los que se podrían modificar en el caso de tener la oportunidad de mejorarla. Finalmente, nos parece pertinente mencionar también las observaciones que hicimos durante el proceso de la prueba y los comentarios que recogimos de algunos estudiantes al terminarla.

En primer lugar, en el análisis observamos que los ítems 1, 2, 11 y 20 tienen un CD de 100% y un ID de 0, estos ítems podemos considerarlos no válidos, por lo que proponemos una modificación en la redacción (ítems 1 y 11) y contenido de los distractores (ítems 2 y 20). Además, los ítems 8, 12, 13 y 22 muestran un ID bastante bajo de 0 o 0.2. Especialmente, se deben revisar el ítem 8 y el 13, hacemos esta recomendación, debido a que corresponden a las dos únicas opciones de la Tarea 2, cuya respuesta correcta es la opción NM. Este resultado evidencia que los ítems de esta tarea no fueron lo suficientemente claros para discriminar entre

las opciones propuestas. El ítem 12 y el 22, a pesar de no tener un CD problemático (50% y 28%), por su ID de 0, deberían igualmente ser revisados en su redacción.

En segundo lugar, con respecto a las tareas, empezamos refiriéndonos a la Tarea 2, que por los puntos obtenidos (media de 3.92/8), claramente fue complicada para la mayoría de los participantes, aducimos este resultado negativo a la elección entre tres opciones, lo que ocasionó dificultad. Sería más conveniente en esta tarea cambiar las propuestas de V, F o NM por solamente V o F, para no causar confusión o en su caso, procurar que las opciones de los ítems no sean ambiguas. Con respecto a la Tarea 3, se debería mejorar las instrucciones para que los participantes elijan solo una opción, igualmente se podría advertir que, de elegir dos opciones, la respuesta será anulada o penalizada. En esta prueba no se penalizó la elección de dos opciones, de haber sido así, habrían sido diferentes los resultados obtenidos en la tarea y en la prueba.

En tercer lugar, a pesar de haber buscado la viabilidad de la prueba en su realización tanto en tiempo como recursos, en cuanto a su practicidad no tuvimos éxito refiriéndonos a la longitud de la prueba, esta resultó extensa para ser aplicada dentro del tiempo dedicado al examen final. Por esta razón, proponemos destinar 10 minutos más a la duración total del examen para realizar todas las tareas de la prueba de CE, sobre todo, porque con esta prueba también queremos certificar si el estudiante ha alcanzado el nivel A2, por ello, no es recomendable reducir el número de tareas propuestas.

En cuarto lugar queremos recoger en este apartado algunas de las observaciones que hicimos durante la prueba, una de ellas, y la más significativa, fue que por razones de ahorro en el espacio que le correspondía a la prueba de CE en el examen final escrito, se imprimió la prueba en espacio reducido para abarcar un menor número de páginas, esto ocasionó que algunos ítems fueran de difícil lectura por su visualización como en el caso de las Tareas 2 y 4, donde hubo estudiantes que se notaban desconformes al no leer bien las palabras de los textos. Al finalizar la prueba un participante nos dijo que le pareció muy difícil leer algunos textos porque no los podía leer claramente. Otra observación fue que hubo léxico que los estudiantes no comprendieron y nos preguntaron repetidas veces durante la Tarea 2, como las palabras “*individuales, sorbetes y disminuir*”, dado que este léxico no pertenece al nivel 2, explicamos en grupo el significado de estas palabras. Por ello, proponemos también una revisión exhaustiva del léxico no solo de los textos, sino también de los ítems de la prueba de acuerdo con el nivel. En el siguiente apartado quedan recogidas las conclusiones más relevantes a las que podemos llegar tras la realización completa de este trabajo.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo diseñamos y pilotamos una prueba de CE para el nivel A2. Para llegar a este diseño realizamos una revisión bibliográfica sobre los conceptos necesarios, la elaboración y la administración de las pruebas de CE, asimismo, revisamos los conceptos básicos para aplicar una evaluación de calidad. Para proceder a la elaboración de la prueba seguimos el procedimiento aconsejado por los expertos en evaluación, delimitamos el constructo, establecimos objetivos, seleccionamos textos aptos para nuestro fin, diseñamos ítems y teniendo en cuenta los contenidos del MCER, el Syllabus. Finalmente, armamos la prueba de acuerdo con la estructura de las pruebas oficiales del DELE y Siele. La prueba se administró como parte del examen final escrito a los estudiantes que terminaban el tercer nivel (A2) de los cursos de español de la PUCE. Posteriormente analizamos los datos de cada tarea con el fin de buscar evidencias de su validez. A continuación, retomamos las preguntas que nos planteamos en el capítulo 3 donde se describieron los objetivos.

1. ¿La prueba integra los objetivos generales, los recursos comunicativos y los tipos de textos propios del nivel A2?

Refiriéndonos a la tipología de las tareas y a las microdestrezas que evalúan, reafirmamos que corresponden con los objetivos generales del nivel A2. Dentro de los objetivos de la prueba está leer los textos de entrada para: captar la idea general, conseguir información específica, conseguir una comprensión detallada y captar implicaciones, que son las capacidades que describe el MCER de la CE para este nivel. Los recursos comunicativos y los tipos de texto fueron seleccionados teniendo en cuenta los contenidos y las limitaciones del nivel, asimismo, las características que debían cumplir los textos para la tarea que fueron utilizados. De esta manera la prueba contiene cuatro diferentes tareas, cada una de ellas presenta una diversidad de tipología textuales y recursos comunicativos que corresponden al nivel A2.

Durante el pilotaje se observó que los objetivos de las tareas se alcanzaron en las Tareas 1, 3 y 4. La Tarea 2 resultó ser difícil para el nivel de los estudiantes. Razones para esta dificultad fueron el léxico utilizado en los textos de entrada y la tipología de la tarea. En el caso de repetir la prueba, en la Tarea 2, se podría, en lugar de tomar textos auténticos, aplicarla con textos adaptados al nivel A2 en lo referente al léxico. Sería, además, conveniente cambiar en esta tarea las propuestas de V, F o NM por solamente V o F, puesto que este tipo de selección todavía resulta confuso para estudiantes del nivel A2. Por lo tanto, podemos concluir diciendo que la prueba no integra en todas las tareas los recursos comunicativos propios del nivel A2.

2. ¿La prueba cumple con los requisitos de validez para una evaluación de calidad?

Tal y como lo mencionamos en el capítulo 4, al hablar de los contenidos que pretendía medir la prueba, definimos la validez del constructo a través de la capacidad de captar ideas generales y de información específica y detallada en textos seleccionados. De esta manera, podemos decir que la prueba demuestra, a grandes rasgos, tener validez ya que las tareas utilizadas como instrumento de medición cumplen con los objetivos propuestos. Sin embargo, considerando los resultados expuestos anteriormente (véase apartado 5.3), podemos decir que nuestra prueba requiere ciertas modificaciones para llegar a ser válida.

Entre los aspectos que afectaron a la validez de la prueba, nombramos para empezar el contenido de los ítems, para esta afirmación nos basamos en que la prueba contiene un considerable número de ítems que deben ser revisados puesto que cometimos errores en su redacción, como el haber colocado palabras que aparecían en el texto de entrada o en la ambigüedad de su contenido. Para que la prueba sea válida debe contener ítems que demuestren mejores resultados en su análisis y de esta manera cumplan eficientemente con su función de evaluar.

Por otra parte, las instrucciones no resultaron suficientemente claras en la Tarea 2, esto influyó para que se dieran otros resultados a los esperados. Por esta causa, recomendamos dejar que la prueba la lean otras personas, aparte de las que están involucradas en el proceso; en nuestro caso la leyó antes el profesor de la clase a la que se aplicó, creo que debería tomarse en cuenta la opción de más lectores. Es recomendable que los estudiantes tengan mayor preparación para resolver los tipos de tareas que aparecen en la prueba, esta sugerencia es con la finalidad de no causar desconcierto ante una tarea que no saben cómo resolverla por razones metodológicas. Otro factor que influyó a parte de la redacción de los ítems fue el léxico de los textos de entrada, por buscar autenticidad, tomamos tuits auténticos con contenido informativo simple, pero no tomamos en cuenta el vocabulario que superaba el nivel A2. A pesar de nuestra explicación en el momento de la prueba, recomendamos prestar mayor atención al léxico o de lo contrario adaptar o simplificar el contenido de los textos para que no se vea afectada la fiabilidad en el momento de la administración de la prueba.

En cuanto al tema de la fiabilidad, proponemos que la prueba se administre de la misma forma a todos los alumnos y dentro del mismo tiempo disponible. En nuestro caso se administró la prueba en dos sesiones con circunstancias diferentes, por lo tanto, la fiabilidad de nuestra prueba, en cuanto a la administración, también es mejorable. A través de los resultados se

evidencia la necesidad y la utilidad de pilotar una prueba para comprobar el tipo de respuestas que van a emitir los participantes y si estas coinciden con las que se esperaban o necesitan revisión, así como una exhausta lectura de los ítems y textos.

Respecto a las limitaciones del trabajo, podemos decir que, debido a cuestiones de organización institucional, fue solo una vez administrada. La segunda limitación de este trabajo fue que, por falta de tiempo y por los requerimientos de extensión del trabajo, no se calculó la fiabilidad en el momento de ser administrada en dos partes. Se priorizó la validez al elegir las tres tareas que serían evaluadas dentro del cuerpo del examen final y, luego, la que se evaluaría por separado. A nivel personal, la realización del trabajo me ha proporcionado un crecimiento profesional, debido a que he profundizado en los conocimientos sobre la CE en LE, la evaluación y la elaboración de pruebas y su valoración. Considero que he ganado experiencia en la escritura de ítems de corrección objetiva y también en la selección de textos apropiados para las tareas de lectura en LE. Asimismo, me he dado cuenta de que el proceso de evaluación es bastante complejo y apasionante, que la realización de una prueba requiere de mucho tiempo, esfuerzo y del conocimiento actualizado de técnicas de medición. Además, para una institución es de suma importancia contar con un grupo de profesionales expertos, que se dediquen especialmente al diseño de pruebas y valoración de pruebas en la LM para el bien de los resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson J. C. y Bachman, L., (2005). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson J. C., Clapham, C. y Wall, D., (1995). *Language Test. Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson J. C., Clapham, C. y Wall, D., (1998) *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- AA. VV. (2008) “Evaluación”. Diccionario de términos claves de ELE. Recuperado de: <https://bit.ly/2K1MhXW>
- Bachman, L. y Palmer, A., (2006) *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bech, A., Domínguez, E., Salvador, C. y Sauras, M., (2012). *El Cronómetro Nivel A2*. Madrid: Edinumen.
- Bordón, T., (2000). La evaluación de la comprensión de los textos escritos en aprendices de E/LE. *Revista Carabela*. Volumen 48, 111 – 136. Madrid: SGEL.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México: Ríos de tinta.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Recuperado de <https://bit.ly/2xBHZAy>
- Diez de la Cortina, S. (2015). La destreza de comprensión lectora en ELE: aproximación teórica y propuestas didácticas. Recuperado de <https://bit.ly/2LN1hKt>
- Ferreri, E. (2015). *Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://goo.gl/cHe4uo>
- Figueras, N. y Puig, F., (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- García, M., (2016). *La certificación lingüística en el ámbito del español para fines específicos. El español de los negocios: estudio y propuesta*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/2K2QM4s>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares. Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2IQfLEP>
- Instituto Cervantes. (2018). Especificaciones del examen DELE A2. Recuperado de <https://bit.ly/2K9CsG6>

- Leeres20. (23 de septiembre de 2010). *Prácticas letradas contemporáneas por Daniel Cassany: la perspectiva sociocultural*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://bit.ly/1SxgFVn>
- Moore, P; Andrade, H. y Matamoros, M., (2009). El concepto de la utilidad en el diseño de una prueba de comprensión de lectura en la lengua extranjera. *Tiempo de Educar*. Volumen 10, núm. 20, pp. 447- 484. Recuperado de: <https://bit.ly/2Or4pyC>
- Morales, P., (2007). *La fiabilidad de los tests y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Neuner, G; Krüger, M y Grewer, U., (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Siele Org. (2018). Guía para la realización del examen Siele. Recuperado de <https://bit.ly/2OudmXK>
- Van Esch, K., (2010). La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza – aprendizaje. *Marco ELE*, num. 11, 274 – 303. Recuperado de <https://bit.ly/2y kzYiq>
- Vinuesa, V., (2016). *Aprendizaje de lenguas extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro*. (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos. Madrid. Recuperado de <https://bit.ly/2YwOT80>
- Wallace, C., (1999). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- William, M. y Burden, R. (2004). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

8. ANEXOS

ANEXO 1: *SIELE* A2 Modelo de tarea 2 (A2). Prueba de comprensión de lectura⁶

Tarea 1

Comprensión de lectura

Tarea 1Tarea 2Tarea 3Tarea 4Tarea 5

Tiempo prueba: 00:58:46

Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

<< SE ALQUILA >>

Se alquila una habitación en apartamento compartido con tres estudiantes. Está muy bien para una joven. El apartamento es grande con 4 dormitorios, 2 baños y cocina. Tiene 100 m² y está al lado del metro y de algunas paradas de autobuses que llevan al centro. 200€/mes.

2. El anuncio es para personas que quieren...

☐ un apartamento para su familia.

☐ una casa bien comunicada.

☐ vivir en el centro de la ciudad.

Anterior

2 / 5

Siguiente

Comprensión de lectura

Tarea 1Tarea 2Tarea 3Tarea 4Tarea 5

Tiempo prueba: 00:59:29

Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

CORREO ELECTRÓNICO

CORREOCALENDARIOCONTACTOSAGENDA

Hola, María:
¿Quieres venir al concierto de Shakira? Canta en Santiago este verano, los días 24, 25 y 26. Es un concierto con sus grandes canciones, y canta con Alejandro Sanz, Juanes y otros amigos. Adela y yo queremos ir el viernes 24 pero, si no puedes, cambiamos el día. ¿Vienes con nosotros? Dime algo pronto porque el lunes empiezan a vender las entradas y siempre se terminan muy rápido.
Adiós,
Pedro

1. Pedro dice que...

☐ en el concierto hay diferentes cantantes.

☐ quiere ir al concierto el lunes.

☐ ya no hay entradas para el concierto.

1 / 5

Siguiente

⁶Haber completado las tareas 1 y 2 es un requisito para aprobar el nivel A2. El total de la prueba lo componen cinco tareas necesarias para aprobar el nivel C1. En este anexo veremos ejemplos de las tareas 1 y 2). Esta información está tomada de: <https://siele.org/web/guest/examen>.

Tarea 1 Tarea 2 Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Tiempo prueba: 00:57:34

Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

VETUSTA EN CONCIERTO

Lugar: Teatro Principal.

Fecha: viernes 20 de noviembre

Hora: las puertas se abren a las 20:00 horas. El concierto empieza a las 22:00 horas.

Precio: 27 euros. Concierto para mayores de 16 años.

Compra tu entrada en las tiendas del centro comercial Las Torres.

4. En el anuncio se dice que...

- ☐ el concierto de Vetusta es por la noche.
- ☐ los niños pueden entrar al concierto.
- ☐ hay un concierto en el centro comercial.

Anterior

4 / 5

Siguiente

Tarea 1 Tarea 2 Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Tiempo prueba: 00:57:54

Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

<< PASIÓN >>

Un año más llega a nuestra ciudad la empresa andaluza Hípicus con su interesante grupo *Pasión*. Más de cien actores y cincuenta caballos en un circo que gusta a pequeños y a grandes.

Horarios:

- de martes a viernes: 18 h y 21 h.
- sábado y domingo: 18 h y 22 h.

Con la compra de dos entradas para padres, los niños no pagan.

Venta de entradas en la página: www.pasion.com

3. El circo *Pasión*...

- ☐ tiene un horario diferente los fines de semana.
- ☐ es especialmente para niños.
- ☐ no cuesta dinero a las familias.

Anterior

3 / 5

Siguiente

Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

Queridos compañeros:

Vendo un billete de tren a Barcelona, con ida el viernes 26 de junio y vuelta el domingo 28. El de ida sale de la estación de Madrid a las 19:00 y llega a Barcelona a las 21:30. El de vuelta sale a las 21:00 y llega a las 23:30. Lo vendo porque al final esos días trabajo. Cuesta 80€, más barato que en la estación.

Gracias,

Juan

5. Juan dice en su mensaje que...

- ☐ tiene billetes de tren baratos.
- ☐ puede viajar ese fin de semana.
- ☐ quiere ir a Barcelona con un compañero.

Anterior

5 / 5

Siguiente

Tarea 2

Comprensión de lectura

Tarea 1 Tarea 2 Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Tiempo prueba: 00:55:26

Usted va a leer un correo que Isabel ha escrito a su amiga Sara. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

CORREO ELECTRÓNICO

Hola Sara, ¿qué tal todo?

Perdona, ayer no te llamé para comer juntas porque me dolía mucho la cabeza. Pero por la tarde ya me sentí mejor y fui a dar un paseo por el centro. Por cierto, ¿sabes con quien me encontré? Con Eugenia, que salía del cine. Llevaba el vestido que le compramos para su cumpleaños y estaba guapísima. Me preguntó por ti y me dijo que está muy contenta porque ha empezado a trabajar en una tienda de decoración.

En el centro siempre me encuentro con gente conocida: hace dos días vi a tu hermano en una exposición. Me contó que lo pasó muy bien en el concierto de *Maná*, pero después leí en el periódico que empezó treinta minutos tarde. Decían que los músicos llegaron tarde y que la gente estaba bastante enfadada. Tienes que decirme qué pasó. Ya sabes que me encanta *Maná* y estuve triste por no poder ir.

Estaba muy ocupada con los exámenes. Sin embargo, la próxima semana quiero descansar, por eso voy a reservar una habitación en un hotel en la montaña. Está muy cerca de la casa donde pasaba los veranos con mis abuelos. ¿Te apetece venir? He visto que va a hacer buen tiempo, podemos pasear y montar en bici.

Si quieres, podemos vernos mañana y lo hablamos. Por la tarde tengo que ir a la biblioteca de la universidad que está cerca de tu oficina. Puedo verte en la cafetería que está enfrente de la biblioteca, esa donde ponen un café tan rico. Dime algo.

Un beso y hasta pronto,

Isabel

1. Isabel escribe este correo a Sara para...

- ☐ comer con ella. ☐ invitarla a un viaje. ☐ hablarle de su nuevo trabajo.

2. En el texto se dice que ayer Isabel...

- ☐ vio una película. ☐ salió de compras. ☐ estuvo con una amiga.

3. El día del concierto, el hermano de Sara...

- ☐ llegó un poco tarde. ☐ estuvo muy contento. ☐ se enfadó con Isabel.

4. La próxima semana, Isabel...

- ☐ quiere ir a un hotel. ☐ tiene que hacer exámenes. ☐ va de vacaciones con sus abuelos.

5. Isabel va a ver a Sara en...

- ☐ su oficina. ☐ la biblioteca. ☐ una cafetería.

Siguiente

ANEXO 2: Prueba de comprensión escrita (completa)

Tarea 1

1. Vas a leer el correo electrónico que Emilia le ha escrito a Daniel. A continuación, responde a las preguntas (1 – 5). Selecciona y marca con una X la opción correcta (a, b o c).

Nota ____/ 5 puntos

Mensaje nuevo

Para |

Cc Cco

Asunto

Querido Daniel:

Como ves en la foto que te enví con este correo, te escribo desde Guayaquil. Estamos pasando unos días maravillosos en esta ciudad. ¿Sabías que Juan Pablo y su esposa viven aquí desde hace un año? Se mudaron y seis meses después nos invitaron a venir para celebrar con ellos su boda, fue fantástica. Como no tuvimos tiempo la primera vez, nos quedamos solamente por dos días y conocimos muy pocos lugares turísticos. Por eso, y porque nos gustó tanto, prometimos volver para ir a los sitios famosos de esta ciudad y a sus playas. Así que, llegamos el jueves pasado y nos hospedamos donde ellos.

Ya hemos ido a las playas de Salinas, pero nos falta Manglar alto. Además, hemos visitado muchos lugares maravillosos en esta ciudad, pero todavía no hemos subido al barrio de las Peñas, sé que debo hacerlo porque lo llaman “el centro de la cultura y de la diversión”; y subir, como tú me lo dijiste: “haciendo una pausa cada 20 pasos para tomar algo en cada bar”, ¡qué gracioso eres! También me han dicho que es un barrio con historia, ya que era el lugar donde antes se encontraban los cantantes y artistas famosos de esta ciudad para hablar sobre sus creaciones. Espero poder ir pronto.

Lo que más me sorprende de este lugar es la temperatura, ¡cómo puede ser tan variado el clima en nuestro país! Mientras en Quito tenemos 16 grados a 300 kilómetros en Guayaquil tenemos 35 grados, ¡es increíble el cambio! También las playas muestran diferencias entre ellas, pero bueno, Ecuador es un país de contrastes... Espero verte pronto de vuelta en Quito y por fin quedar para tomar algo, pero por ahora sigo disfrutando del calorcito.

Un beso,

Emilia

<p>Ejemplo:</p> <p><i>Juan Pablo y su esposa celebraron su boda...</i></p> <p>a) hace un año</p> <p>b) hace seis meses</p> <p>c) no se sabe</p> <p>La respuesta correcta es: b)</p>	<p><i>1. Emilia le escribe a Daniel para contarle...</i></p> <p>a) de la boda de sus amigos</p> <p>b) de su viaje a Guayaquil</p> <p>c) de la cultura de la ciudad</p>
<p><i>2 Ella dice que la primera vez en esta ciudad...</i></p> <p>a) estuvo muy poco tiempo</p> <p>b) fue hace un año</p> <p>c) no conoció nada de la ciudad</p>	<p><i>3 Emilia ya ha estado en...</i></p> <p>a) Manglar alto</p> <p>b) Las Peñas</p> <p>c) Salinas</p>

<p>4 En el barrio de las Peñas...</p> <p>a) Hay que dar 20 pasos para llegar a un bar</p> <p>b) Se encuentran actualmente los artistas famosos del lugar</p> <p>c) Hay oferta cultural y de diversión</p>	<p>5 Daniel vive en...</p> <p>a) Guayaquil</p> <p>b) Quito</p> <p>c) No se menciona</p>
---	---

Tarea 2

Vas a leer ocho anuncios del Twitter. Después decide si las afirmaciones del (6 – 14) son verdaderas (V), falsas (F) o no menciona.

Nota ____/ 8 puntos

Ejemplo: 0.



Los estudiantes de lengua española en Austria se triplican en quince años

<p>6.</p> <div>  <p>Claro Ecuador  @ClaroEcu</p> <p>¡Mantente conectado en todos tus viajes por \$5 + imp. al mes! Activa Roaming sin Fronteras desde tu app Mi Claro y visita 17 destinos de América sin cambiar tu chip. Además, acumulas Millas LATAM Pass, ¡y en enero recibes el doble! Conoce más en claro.com.ec</p> </div>	<p>7.</p> <div>  <p>Municipio de Quito  @MunicipioQuito</p> <p>Municipio ejecuta la campaña #SinFundaGracias en los mercados municipales, donde entregó 10 mil bolsas de yute para disminuir el consumo de fundas plásticas en #QuitoLibreDePlásticos.</p> <p><small>Tweet übersetzen</small></p> </div>
<p>8.</p> <div>  <p>Supermaxi Ec @SupermaxiEcu</p> <p>Descubra todas las ventajas de la cadena de beneficios Supermaxi y utilice su tarjeta de afiliado directamente desde su celular. 📱</p> <p>Disponible en: App Store ➡ apple.co/2K56Noj Google Play ➡ bit.ly/2vvlnkF #FelizLunes</p> </div>	<p>9.</p> <div>  <p>NOE Sushi Bar - Responde  @noesushibar</p> <p>En Noe nos preocupamos por el medio ambiente. Hemos dejado de usar individuales de papel y entregamos sorbetes únicamente bajo pedido 🌱🌍</p> </div>

10.	 Cinemark del Ecuador @CinemarkEC <p>#MartesLoco Disfruta de todas nuestras películas desde \$1,99 en Quito, Ambato, Latacunga y Guayaquil y desde \$4,49 en Cinemark Premier, Village Plaza, Samborondón. Cuéntanos, ¿qué verás en nuestras salas de #Cinemark?</p>	11.	 AMT Quito @AMTQuito <p>#EnVivo @AMTPuga menciona que el contraflujo en la Av. Mariscal Sucre, que antes iniciaba en el sector de San Diego, ahora comenzará desde la calle Francisco Barba; el horario será de 06:00 a 07:00 y de 07:30 a 08:30 para apoyar en la movilidad del sector.</p>
12.	 El Comercio @elcomercio.com <p>La revista National Geographic ubica a Ecuador como uno de los mejores lugares del mundo para bucear. ¿Cuáles son las zonas para esta actividad y qué recomendaciones se deben seguir? » bit.ly/BuceoEcuador</p>	13.	 Quicentro Shopping @QuicentroShoppi <p>Más tiempo para vivir el #DobledeEmociones junto a mamá, mañana disfruta de nuestro horario extendido hasta las 22h00. ¡Te esperamos! 💕</p>

		V	F	No menciona
0.	<i>Todo le dice que aumentan los estudiantes de lengua española en Austria.</i>	X		
6.	Con la promoción de Claro puedes conectarte con otros países desde 5 dólares.			
7.	El Municipio de Quito eliminó las fundas de plástico de los mercados.			
8.	En Supermaxi puedes utilizar cualquier tarjeta directamente desde tu celular.			
9.	En Noé no recibes ni sorbetes ni individuales de papel			
10.	Si dices qué películas programan en Cinemark, ganas entradas más baratas.			
11.	La AMT anuncia que cambiaron las calles del contraflujo.			
12.	National Geographic reconoce a Ecuador como el mejor lugar en el mundo para la actividad de buceo.			
13.	Quicentro informa que desde mañana abrirá con nuevo horario.			

Tarea 3

Vas a leer seis noticias cortas. Después decide qué titular del *a* al *h* pertenecen a cada noticia. Hay dos que no se mencionan.

Nota ____ / 5 puntos

	Titulares	Noticia
<i>a</i>	<i>La cantante paró su presentación y se fue.</i>	<i>0</i>
<i>b</i>	La película logra récord de venta de entradas.	
<i>c</i>	Pasó un mal momento por olvidar la identificación.	
<i>d</i>	Su biografía en el cine después de su muerte.	
<i>e</i>	Se quejaron por la mala actuación de un artista.	
<i>f</i>	Varias personas reclamaron en una manifestación.	
<i>g</i>	El cantante realizó varias presentaciones en concierto.	
<i>h</i>	Tuvo mala experiencia con su equipo.	
<i>i</i>	Se volvió famoso solo después de su muerte.	

Ejemplo:

0. *Esto ocurrió en pleno espectáculo. Mientras la cantante jugaba con el micrófono, en ese momento, una persona lanzó huevos al escenario, luego, otros huevos más cayeron sobre la tarima frente a ella. La cantante dejó de cantar y salió del escenario. Tomado de: <https://bit.ly/2WbWV4V>*

14. Un campeón del tenis mundial vivió una mala experiencia en su día libre en el centro deportivo del Australian Open, porque uno de los encargados de la seguridad del torneo no le dejó entrar por no llevar su credencial.

Tomado de <https://bit.ly/2SNHBYn>

15. Cientos de personas vestidas de negro asistieron este domingo a la Tribuna de la Avenida de Los Shyris, al norte de la capital, para gritar frases como: "Señores jueces, señores fiscales necesitamos respuestas".

Tomado de <https://bit.ly/2DRdhpE>

16. El concierto del famoso cantante ha dejado un mal recuerdo a su público después de su presentación en el Auditorio Nacional de México el pasado lunes. Empezó el concierto con media hora de retraso y cantó las canciones a medias. El público reclamó.

Tomado de <https://bit.ly/2yq2AHj>

17. La película muestra la vida del cantante, cómo conoció a los miembros del grupo musical a inicios de los años setenta, sus problemas personales, su personalidad, y su lucha incansable que lo volvió un ídolo después de su muerte.

Tomado de <https://bit.ly/2v3JDYC>

18. El futbolista no pudo jugar bien con la selección argentina. El argentino ya avisó después de la mala experiencia, por no ganar los partidos en el Mundial de fútbol, que va a dejar la selección y el técnico está respetando su decisión.

Tomado de <https://bit.ly/2ZknvY9>

19. Se convirtió en la primera película con más espectadores durante su primera semana de estreno. Es el debut cinematográfico de Disney, Marvel y de superhéroes más grandes de todos los tiempos en Colombia.

Tomado de <https://bit.ly/30gRYY7>

Tarea 4

*Vas a leer un texto sobre “Los sombreros Panamá”. Después contesta las preguntas (20 – 25).
Selecciona y marque con una X la opción correcta (a, b o c).*

Nota ____/ 6 puntos

LOS FAMOSOS SOMBREROS PANAMÁ NO SON DE PANAMÁ, SINO DE ECUADOR

Esta prenda de vestir tiene su origen en la cultura de la región ecuatoriana de Jipijapa, donde se fabrican desde 1630 hasta ahora. Los conquistadores españoles empezaron a venderlos en Europa en el mismo siglo XVII. Pero jipijapa es también el material que se usa para producir estos sombreros. En realidad, su nombre original es “sombrero de jipijapa”. ¿Por qué se conocen con el nombre de “Panamá”? La respuesta es simple: su uso se hizo popular en el siglo XIX con la construcción del Canal de Panamá.

La gente normalmente piensa que este sombrero es de Panamá, pero se hace en Ecuador y se distribuye a todo el mundo. Según cuenta la leyenda, llamar al sombrero de paja toquilla como “sombrero Panamá” inició durante la construcción del Canal. Los más de 50.000 obreros que trabajaban en esta construcción utilizaban los sombreros de paja toquilla para protegerse durante las horas del sol intenso, pero el nombre se volvió famoso cuando el presidente de Estados Unidos Theodore Roosevelt, lo llevaba puesto mientras visitaba las obras del Canal de Panamá en el año 1906, y desde entonces, mediante las fotos y las noticias que se publicaban en los periódicos, lo conocieron en el mundo como “sombrero Panamá”.

Estos sombreros blancos con una cinta negra son populares por su tejido y por su elegancia. Los buenos sombreros son resistentes al agua y se pueden guardar doblados sin perder la forma. Actualmente, se venden en mercados de moda y son conocidos como un producto de artesanía muy valioso. Su precio es alto por ser hecho a mano, pero se ha visto que puede durar por muchos años. El precio normal de un buen sombrero panamá empieza desde cien euros, y esto no es extraño, pues algunos artesanos tardan desde una semana hasta ocho meses para hacer un sombrero. Su fabricación en los pueblos pequeños era un negocio que iba de generación en generación, pero ahora cada vez hay menos, ya que las nuevas generaciones no están interesadas en continuar con este trabajo y emigran a la ciudad en busca de otros empleos.

Hoy es usado tanto por hombres como por mujeres y simboliza estatus. Muchos famosos como Sean Connery, Winston Churchill, Humphrey Bogart, Gary Cooper o Madonna son algunas de las caras más populares que han usado este sombrero.

Adaptado del artículo: Los famosos sombreros panamá no son de panamá, sino de ecuador. *Revista Cultura*.
Recuperado de: <https://bit.ly/2U4tzp7>

Ejemplo:

0. Los conquistadores españoles ...
- a) Comercializaron los sombreros en Europa
 - b) Exportaron los sombreros a Europa
 - c) Produjeron los sombreros en Europa
- La respuesta correcta es: **a)**

20. En el texto se habla de...
- a) la moda de usar un sombrero Panamá
 - b) el negocio de los sombreros Panamá
 - c) el origen de los sombreros Panamá
21. Jipijapa es el nombre
- a) del material y de las personas que lo fabrican
 - b) del sombrero y del pueblo donde lo producen
 - c) de los conquistadores españoles que lo descubren
22. El nombre de sombrero Panamá se hizo famoso por ...
- a) los 50000 trabajadores de la construcción del Canal de Panamá
 - b) el presidente de los Estados Unidos Theodore Roosevelt
 - c) las noticias de la construcción del Canal de Panamá
23. Los buenos sombreros de Panamá...
- a) pierden la forma al guardarlos
 - b) se destruyen con al agua
 - c) pueden doblarse
24. El precio de los sombreros Panamá...
- a) depende del tiempo de trabajo
 - b) puede costar hasta 100 euros
 - c) es generalmente caro
25. Las nuevas generaciones de fabricantes...
- a) tardan más tiempo en hacer un sombrero
 - b) prefieren realizar otros trabajos
 - c) cambiaron la manera de fabricación

ANEXO 3: Especificación de los ítems, clave y justificación de las respuestas

Tarea 1: (Selección múltiple)

Ítem 1: M.L. Distinguir la idea principal del texto.

La respuesta correcta es b: *de su viaje a Guayaquil*. En el correo Emilia habla en general de su viaje a Guayaquil. No es *a* porque no cuenta de la boda de sus amigos y no es *c* porque no escribe de la cultura de la ciudad, sino solamente de la oferta cultural de un barrio.

Ítem 2: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es a: *estuvo muy poco tiempo*. En el texto leemos: “*Nos quedamos solamente por dos días*”. No es *b* porque la primera vez no fue hace un año, sino 6 meses: “*seis meses después nos invitaron a su boda*” y no es *c* porque se descarta el adverbio nada al mencionar: “*conocimos muy pocos lugares turísticos*”.

Ítem 3: M.L. Identificar los detalles en el texto.

La respuesta correcta es c: *Salinas*. En el texto está escrito: “*Ya hemos ido a las playas de Salinas*”. No es *a* porque leemos en el correo: “*nos falta Mangla alto*” y no es *b* porque añade: “*pero todavía no hemos subido al barrio de Las Peñas...*”

Ítem 4: M.L. Identificar información específica y detalles incluidos en el texto.

La respuesta correcta es c: *hay oferta cultural y de diversión*. En el texto leemos: “*lo llaman el centro de la cultura y diversión*”. No es *a* porque en el texto no dice que hay que dar 20 pasos para llegar a un bar, sino: “*haciendo una pausa cada 20 pasos para tomar algo en cada bar*” y no es *b* porque no dice que se encuentran actualmente sino: “*... antes se encontraban los artistas...*”.

Ítem 5: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es b: *Quito*. En el texto está escrito: “*Espero verte pronto de vuelta en Quito*”. No es *a* porque es Emilia la que está en Guayaquil: “*te escribo desde Guayaquil*” y no es *c* porque se deduce por la frase de despedida dónde está Daniel.

Tarea 2: (Dicotómica)

Ítem 6: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es V: En el texto se lee: “*¡Mantente conectado en todos tus viajes por 5 + imp. al mes!*”

Ítem 7: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es F: El Municipio no eliminó las fundas plásticas, sino que busca “*disminuir el consumo*”.

Ítem 8: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es *no menciona*: No se menciona si es posible también utilizar otras tarjetas desde el celular, solamente está escrito de la tarjeta de afiliado al supermercado.

Ítem 9: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es *F*: No se lee que ya no los entregan, sino que “*únicamente bajo pedido*” podrán ser entregados.

Ítem 10: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es *F*: La frase está escrita: “*cuéntanos lo que verás en nuestras salas*”, por lo tanto, el hecho de recibir entradas más baratas si dices lo que verás en el cine es falso.

Ítem 11: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es *V*: El anuncio informa de un cambio de calles para el tráfico.

Ítem 12: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es *F*: En el texto no se lee que *National Geographic* reconoce a Ecuador como el mejor, sino como uno de los mejores lugares en el mundo.

Ítem 13: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es *no menciona*: En el texto se informa que habrá un horario extendido y la hora en que cerrará: “*disfruta de nuestro horario extendido hasta las 22:00*”, pero no dice a partir de qué hora abrirá, ni si habrá un nuevo horario.

Tarea 3: (Emparejar)

Ítem 14: M.L. Distinguir la idea principal del texto.

La respuesta correcta es *c*: En la noticia se lee: “*por no llevar su credencial*”, por lo tanto, se relaciona con las palabras del titular: “*olvidar su identificación*”.

Ítem 15: M.L. Distinguir la idea principal del texto.

La respuesta correcta es *f*: En la noticia está escrito: “*cientos de personas (...)* para gritar frases como...”, de esta manera, se relaciona con las palabras del titular: “*varias personas reclamaron en una manifestación*”.

Ítem 16: M.L. Distinguir la idea principal del texto.

La respuesta correcta es e: En la noticia se menciona: “*el cantante ha dejado un mal recuerdo (...) el público reclamó*”, así, se relaciona con las palabras del titular: “*se quejaron por la mala actuación...*”.

Ítem 17: M.L. Distinguir la idea principal del texto.

La respuesta correcta es d: En la noticia se lee: “*muestra la vida del cantante (...) lo volvió un ídolo después de su muerte*”, por lo tanto, se relaciona con las palabras del titular: “*su biografía (...) después de su muerte*”.

Ítem 18: M.L. Distinguir la idea principal del texto.

La respuesta correcta es h: En la noticia se lee: “*después de la mala experiencia por no ganar los partidos...*”, esta información se relaciona con las palabras del titular: “*tuvo mala experiencia con su equipo*”.

Ítem 19: M.L. Distinguir la idea principal del texto.

La respuesta correcta es b: En la noticia se lee: “*... la primera película con más espectadores durante su primera semana...*”, por lo tanto, se relaciona con las palabras del titular: “*...logra récord de venta de entradas*”.

En esta pregunta se escriben dos titulares adicionales para servir de distractores.

Tarea 4: (Selección múltiple)

Ítem 20: M.L. Distinguir la idea principal del texto.

La respuesta correcta es c: el origen de los sombreros Panamá. En el texto se puede leer el verdadero origen de estos sombreros. No es **a** ni **b** porque los otros dos temas no se tratan en el texto, solamente se mencionan vagamente, pero no constituyen el tema en general.

Ítem 21: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es b: del sombrero y del pueblo donde lo producen. En el texto se lee: “*la región ecuatoriana donde se fabrica (...) su nombre original es...*”. No es **a** porque no menciona que sea el nombre de las personas y no es **c** porque tampoco se refiere al nombre de los conquistadores españoles.

Ítem 22: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es b: el presidente de los Estados Unidos... En el texto se lee: “*se volvió famoso cuando el presidente de los Estados Unidos...*” No es **a** porque se menciona a los trabajadores, pero ellos no lo volvieron famosos y tampoco **c** porque las noticias solamente transmitieron el hecho de que estuvo el presidente.

Ítem 23: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es c: *pueden doblarse*. En el texto se lee: “*se pueden guardar doblados sin perder la forma.*” No es **a** porque dice totalmente lo contrario de lo que expresa el ítem y no es **b** porque se puede leer que son resistentes al agua.

Ítem 24: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es a: *depende del tiempo del trabajo*. En el texto se lee: “*el precio de un buen sombrero empieza desde 100 euros (...) tardan desde una semana hasta ocho meses...*”. No es **b** porque está escrito hasta 100 euros, sino “*desde*”. No es **c** porque se lee: “*los buenos sombreros son caros*” esta frase discrimina a los sombreros que no lo son.

Ítem 25: M.L. Identificar información específica incluida en el texto.

La respuesta correcta es b: *prefieren realizar otros trabajos*. En el texto se lee: “*no están interesadas en (...) emigran (...) en busca de otros empleos*”. No es **a** porque no se lee la información que ofrece el ítem y no es **c** porque no se habla de cambiar la manera de producción.

ANEXO 4: *Syllabus* del curso del nivel 3

Syllabus elaborado por los profesores Edwin Alcarás y Paula Barba Buri

1. DATOS INFORMATIVOS

FACULTAD: Comunicación, Lingüística y Literatura	
CARRERA: Escuela de Lenguas	
Asignatura/Módulo: Español para Extranjeros	Código:
Plan de estudios:	Nivel: 3
Prerrequisitos:	
Correquisitos:	
Período académico: Semestre II, 2019 Ciclo 2 25 de marzo al 23 de mayo	N° Créditos: 120hrs.
DOCENTES	
Edwin Alcarás Paula Barba Buri	Máster en Lingüística Aplicada Licenciada en Lingüística y Literatura
Profesores de Español para extranjeros Examinadores de los diplomas DELE	
E-mail: EALCARAS247@puce.edu.ec PABARBA@puce.edu.ec	

1. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

Los estudiantes trabajarán con situaciones comunicativas y estructuras lingüísticas que les permitirán expresar experiencias e ideas sobre el pasado y el futuro. A través de actividades de conversación, análisis gramatical y tareas prácticas, los estudiantes serán expuestos a contenidos lingüísticos y culturales en un contexto de inmersión.

2. OBJETIVO GENERAL

Al finalizar el Nivel III los estudiantes tendrán conocimientos y prácticas en las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, con las cuales podrán comunicarse en un nivel intermedio. Adquirirán estrategias de aprendizaje autónomo para elaborar narraciones y descripciones en pasado, hablar sobre el futuro y sobre condiciones hipotéticas.

2. RESULTADO(S) DE APRENDIZAJE DE LA CARRERA AL / A LOS QUE LA ASIGNATURA APORTA

(No aplicable)

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Al finalizar el curso, el/a estudiante estará en capacidad de	Nivel de desarrollo de los resultados de aprendizaje
	Inicial / Medio / Alto

Expresión oral: 5.1 Expresar gustos, intereses deseos, sensaciones; hablar de situaciones habituales o del momento presente, pasado y futuro; referirse a acciones y situaciones del pasado; referirse a planes y proyectos	Alto
Expresión escrita: 5.2 Escribir cartas y mensajes. Textos en pasado empleando normas ortográficas generales y de uso frecuente. Utilizar los conectores más usuales para enlazar frases y oraciones.	Alto
Comprensión de lectura: 5.3 Comprender informaciones, cartas, textos en pasado y mensajes, así como expresiones de uso frecuente.	Alto
Comprensión auditiva: 5.4 Entender discursos cortos, articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.	Alto
Interacción oral: 5.5 Pedir alguna cosa a alguien y responder a peticiones	Medio

6. CONTENIDOS

	FECHA	CONTENIDO Y ACTIVIDADES
1	marzo 25	Unidad 3 (<i>Prisma latinoamericano A2</i>) Hablar de acciones en el pasado Revisión del Pretérito Indefinido regular
	26	Marcar acciones puntuales y terminadas Revisión del Pretérito Indefinido regular e irregular
	27	Experiencias de viaje Revisión del Pretérito Indefinido irregular
	28	Acontecimientos importantes de tu vida Revisión del Pretérito Indefinido irregular
	29	Biografía Revisión del Pretérito Indefinido regular e irregular

2	abril 01	Unidad 4 (<i>Prisma latinoamericano A2</i>) <u>Prueba escrita 1 - Hablar en pasado / acontecimientos / experiencias</u> La hoja de vida profesional Marcadores de tiempo en pasado
	02	Hablar sobre la experiencia profesional Marcadores de tiempo en pasado
	03	Hablar sobre experiencias insólitas, especiales Práctica de Pretérito indefinido y marcadores
	04	Enumeración de acciones en el pasado Práctica de Pretérito indefinido y marcadores
	05	Biografía de latinoamericanos famosos Introducción de Pretérito perfecto

	08	Unidad 5 (<i>Prisma latinoamericano A2</i>)
--	----	---

3		Prueba oral 1 - Hoja de vida/ experiencia profesional/ experiencias insólitas, especiales Hablar del número de veces que se ha hecho algo Pretérito perfecto
	09	Hablar del número de veces que se ha hecho algo Complemento directo e indirecto
	10	Valorar experiencias Contraste entre Pretérito indefinido y Pretérito perfecto
	11	Unidad 7 (<i>Gente 1</i>) Repaso de actividades profesionales Contraste entre Pretérito indefinido y Pretérito perfecto (España)
	12	Unidad 9 (<i>Gente 1</i>) Comparar lugares Estructuras de comparación Expresar opiniones hipotéticas Introducción del Condicional – me gustaría

4	15	Unidad 7 (<i>Prisma latinoamericano A2</i>) Presentación 1 - Tema: ¿Qué es lo más (loco, interesante, extraño, enriquecedor, difícil) que has hecho en tu vida?
	16	Comparar situaciones del pasado y del presente Introducción del Pretérito imperfecto
	17	Descripción de situaciones y personas en pasado Pretérito imperfecto
	23	Examen escrito de medio curso
	24	Examen oral de medio curso

5	25	Prueba escrita 2 – Comparar situaciones del pasado y el presente / Descripción de lugares y experiencias en pasado Narración de anécdotas en pasado Introducción de contraste entre Pretérito indefinido y Pretérito imperfecto
	26	Unidad 8 (<i>Prisma latinoamericano A2</i>) Relacionar acciones en pasado Contraste entre Pretérito indefinido y Pretérito imperfecto
	29	Unidad 8 Ubicar y narrar viajes Contraste entre Pretérito indefinido y Pretérito imperfecto 2
	30	Unidad 9 (<i>Prisma latinoamericano A2</i>) Expresar noticias leídas en periódicos Usos semánticos del Pretérito indefinido
		Narraciones en pasado Contraste entre Pretérito indefinido, Pretérito perfecto y Pretérito imperfecto

6	mayo 02	Prueba oral 2 – Relacionar acciones en el pasado / acontecimientos históricos / contar noticias Narrar acontecimientos en el pasado Pretérito imperfecto en sentido progresivo
	03	Expresar recuerdos y memorias Contraste entre Pretérito indefinido, Pretérito perfecto y Pretérito imperfecto
	06	Unidad 10 (<i>Gente 1</i>) Expresar hechos pasados habituales Pretérito imperfecto - habitualidad
	07	Expresar recuerdos y memorias Revisión del contraste entre Pretérito indefinido, Pretérito perfecto y Pretérito imperfecto
	08	Unidad 10 (<i>Prisma latinoamericano A2</i>)

		Hacer conjeturas y predicciones. Hablar sobre las fuentes de economía ecuatoriana
7	09	Presentación 2 - Tema: las ciudades ecuatorianas
	10	Hacer promesas Futuro
	13	Expresar condiciones Futuro y condicional
	14	Unidad 11 (<i>Prisma latinoamericano A2</i>) Hacer conjeturas en pasado Condicional
	15	Expresar recomendaciones Condicional
8	16	Expresar futuro del pasado
	17	Revisión general
	20	Revisión general
	21	Examen final oral
	22	Examen final oral

7. METODOLOGÍA Y RECURSOS

METODOLOGÍA

El enfoque es comunicativo.

Las actividades se centran en el desarrollo de destrezas comunicativas y en la utilización de estructuras gramaticales.

RECURSOS

Trabajo en parejas o grupos, lecturas, material audiovisual, salidas de campo y presentaciones

8. EVALUACIÓN

SISTEMA DE CALIFICACIÓN	PUNTAJES	FECHA	FECHA ENTREGA DE NOTAS EN SECRETARÍA
Primer Parcial			
<ul style="list-style-type: none"> Trabajos en clase, pruebas y presentaciones 	10 puntos		Miércoles, 17 de abril de 2019
<ul style="list-style-type: none"> Examen de medio curso escrito y oral de medio nivel 	10 puntos	Martes, 23 de abril de 2019 escrito Miércoles, 24 de abril de 2019 oral	Martes, 30 de abril de 2019
Segundo Parcial	10 puntos		Lunes, 20 de mayo de 2019

<ul style="list-style-type: none"> Trabajos en clase, pruebas y presentaciones 			
Examen Final <ul style="list-style-type: none"> Escrito Oral 	10 puntos 10 puntos Total 50 puntos	Martes, 21 de mayo de 2019 Miércoles, 22 / jueves 23 de mayo de 2019	Miércoles, 29 de mayo de 2019

Límite de faltas	Mínimo para aprobar
1 - 10 horas	30 puntos
11 - 20 horas	40 puntos
21 horas	REPROBADO

9. BIBLIOGRAFÍA

a. BÁSICA

Bibliografía (basarse en normas APA)	¿Disponible en Biblioteca a la fecha?	No. Ejemplares (si está disponible)
Material de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <i>Prisma Latinoamericano A2. Continúa</i> – Unidades 5 a la 11 - Libro del estudiante y Libro de Ejercicios. <i>Gente Hoy 1</i> – Unidades 7, 9,10 y 12 – Libro del alumno y Libro de Trabajo 	Sí	

b. COMPLEMENTARIA

Bibliografía (basarse en normas APA)	¿Disponible en Biblioteca a la fecha?	No. Ejemplares (si está disponible)
Sans, Martín y Garmendia. (2011). Bitácora 2. Curso de español. A2. Barcelona: Difusión.	Sí	
Roca, S. et al. (2010). ¿Hablamos? Curso de español 2. A2. [España]: Stanley Publishing.	Sí	
Alonso, L. (2010). Diálogos y relatos: con actividades para la clase de español: niveles A1, A2. Madrid: Edinumen	Sí	

a. BIBLIOTECAS VIRTUALES Y SITIOS WEB RECOMENDADOS

www.cervantes.es
www.paulaburi.blogspot.com
http://www.rae.es/rae.html